

Серия «Учебники, учебные пособия»

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Рекомендовано Академией гуманитарных наук РФ
в качестве учебного пособия для студентов и аспирантов
высших учебных заведений*

Ростов-на-Дону
«Феникс»
1998

*Ответственный редактор: доктор социологических наук
СИ. Самыгин*

Авторский коллектив

— профессор, канд. филол. н. Буланова-Топоркова М.В.
(ч. 1: гл. 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10)

— канд. пед. н. Духавнева А.В. (ч. 1: гл. 2, 7)

— профессор, канд. психол. н. Столяренко Л.Д. (ч. 1: гл. 4,
ч. 2: гл. 1, 2, 3, 6)

— профессор, д-р. социал. н. Самыгин СИ. (ч. 2: гл. 2, 5, 6)

— Столяренко В.Е. (ч. 2, гл. 4)

— Дусева ИЛ. (ч. 2, гл. 4)

П 24 Педагогика и психология высшей школы. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998 — 544 с.

Учебное пособие «Педагогика и психология высшей школы» соответствует требованиям Государственного образовательного стандарта высшей школы, Государственным требованиям к профессиональной подготовке выпускника магистратуры по специальности «преподаватель высшей школы» (приказ Министерства общего и профессионального образования РФ от 29.04 97 г.), требованиям к содержанию дополнительных профессиональных образовательных программ.

Предназначено для студентов, аспирантов очной формы обучения всех специальностей и слушателей послевузовской психолого-педагогической подготовки.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЧАСТЬ I. Педагогика высшего образования

Глава 1. Современное развитие образования в России и за рубежом.....	10
1. Роль высшего образования в современную эпоху.....	10
2. Актуальность педагогического знания в системе повышения квалификации преподавателей.....	22
3. Место технического университета в российском образовательном пространстве.....	27
Глава 2. Педагогика как наука.....	29
1. Предмет педагогической науки. Ее основные категории.....	29
2. Система педагогических наук.....	33
3. Связь педагогической науки с другими науками.....	35
Глава 3. Основы дидактики высшей школы.....	39
1. Общее понятие о дидактике.....	39
2. Сущность, структура и движущие силы обучения.....	42
3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности.....	46
4. Методы обучения в высшей школе.....	50
5. Дидактика и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы.....	55

Глава 4. Структура педагогической деятельности.....	59
Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность.....	62
Самосознание педагога и структура педагогической деятельности.....	65
Глава 5. Формы организации учебного процесса в высшей школе.....	74
1. Лекция.....	75
2. Практические занятия в ВШ.....	88
3. Самостоятельная работа студентов.....	99
4. Основы педагогического контроля в высшей школе.....	115
Глава 6. Педагогические технологии.....	133
Глава 7. Оптимизация учебного процесса.....	152
1. Интенсификация обучения и проблемное обучение.....	152
2. Деловая игра как форма активного обучения.....	168
3. Эвристические методы обучения.....	184
4. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики.....	195
Глава 8. Основы подготовки лекционных текстов	212
Глава 9. Основы коммуникативной культуры педагога.....	237
Глава 10. Педагогическая коммуникация.....	257

ЧАСТЬ П. Психология высшей школы

Глава 1. Особенности развития личности студента.....	276
Глава 2. Типология личности студента и преподавателя вуза.....	295
Глава 3. Психолого-педагогическое изучение личности студента.....	322
Приложение. Психологические схемы «Индивидуально-психологические особенности личности».....	349
Приложение. Психологические схемы «Общение и социально-психологическое воздействие».....	364
Психодиагностика в вузе.....	388

Глава 4. Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов.....	422
Приложение. Психологическая коррекция личности студента при компромиссном выборе профессии.....	442
Приложение. Рекомендации студенту.....	447
Глава 5. Психологические особенности воспитания студентов и роль студенческих групп.....	455
Приложение. Психологические схемы: «Социальные феномены и формирование коллектива».....	470
Глава 6. Психологические особенности обучения студентов.....	494
Список литературы.....	519

ВВЕДЕНИЕ

За последнее время было создано много новых типов высших учебных заведений. Но преобразования не сводятся лишь к обновлению организационных структур. Более того, организационная сторона — не самое главное. Важнейшая часть этих преобразований — изменение технологии педагогического взаимодействия.

Переход к новой педагогике означает обновление всех сторон учебно-воспитательного процесса — его содержания, форм, методов, а что самое сложное — психологии педагогов и учащихся — образа их мыслей, интересов и установок, их отношений друг к другу.

Преподаватель в современных условиях становится теперь не столько носителем и передатчиком научной информации, сколько организатором познавательной деятельности студентов, их самостоятельной работы, научного творчества.

Объем знаний, необходимых современному специалисту, возрастает, но срок обучения в вузе ограничен несколькими годами. Отсюда следует, что надо интенсифицировать учебный процесс, целеустремленно формировать качества, необходимые специалистам различных профессий. Повышать свою квалификацию, обновлять свои знания любому специалисту придется всю жизнь. В студенческие годы он должен освоить методику самообразования, научиться критически мыслить и находить новые способы решения профессиональных задач.

Без научного решения вопроса о направленности, содержании и методике воспитания и обучения студентов вузов невозможно обеспечить эффективность подготовки специалистов.

В настоящее время учебный процесс в вузах стал более сложным по своим задачам, интенсивности и содержанию. Он требует глубокого психологического осмысления преподавателями закономерностей учебной деятельности, принципов и методов обучения и воспитания, формирования личности.

Все более очевидным становится, что без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий педагогический уровень их обучения и воспитания, единства теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников.

Часть I

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 1

СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1. Роль высшего образования в современную эпоху

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

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

альную угрозу тотального разрушения среды обитания всех землян; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в жестокое бездуховное существо.

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

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

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

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

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

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

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

В отечественной науке вплоть до недавнего времени отвергалось само понятие «мировой кризис образования». По мнению советских ученых, образовательный кризис казался возможным лишь за рубежом, «у них». Счита-

лось, что «у нас» речь может идти лишь о «трудностях роста». Сегодня наличие кризиса отечественной системы образования уже никем не оспаривается. Напротив, обнаруживается тенденция к анализу и определению его симптомов и путей выхода из кризисной ситуации¹. Анализируя сложное и емкое понятие «кризис образования», вышеуказанные авторы подчеркивают, что оно отнюдь не тождественно абсолютному упадку. Российская высшая школа объективно занимала одну из ведущих позиций, она обладает рядом достоинств, которые будут выделены ниже.

Суть мирового кризиса видится прежде всего в обращении сложившейся системы образования (так называемое поддерживающее обучение) в прошлое, ориентированности ее на прошлый опыт, отсутствии ориентации на будущее. Эта мысль отчетливо прослеживается в упомянутой брошюре В.Е. Шукшунова и в статье О.В. Долженко «Бесполезные мысли или еще раз об образовании»².

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

Суть кризиса и тенденции мирового развития образования графически представлены на схеме 1.

В нашей стране кризис образования имеет двойную природу. Во-первых, он является проявлением глобального кризиса образования. Во-вторых, он происходит в обстановке и под мощным воздействием кризиса государства, всей социально-экономической и общественно-политической системы. Многие задумываются, правильно ли начинать реформы образования, в частности высшей школы,

¹ См *Герцунский Б С* Россия образование и будущее Кризис образования в России на пороге XXI века М , 1993, *Шукшунов В Е*, *Взятых В Ф*, *Романова Л И* Через развитие образования к новой России М , 1993, и др

² См . *Философия образования для XXI в* М , 1992

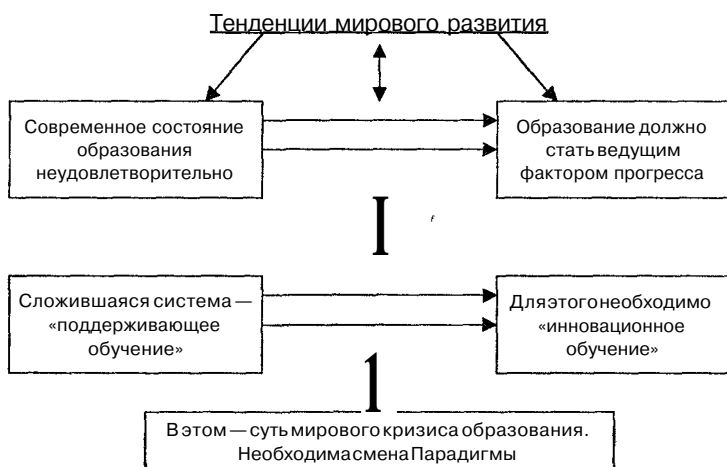


Схема 1.1

именно сейчас, в условиях столь сложной исторической ситуации в России? Встает вопрос, нужны ли они вообще, ведь высшая школа России, бесспорно, обладает рядом достоинств, выделяющих ее из высших школ США и Европы? Прежде чем ответить на этот вопрос, перечислим положительные «наработки» российской высшей школы:

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

Таковы преимущества российской образовательной системы /высшей школы/.

Однако четко осознается и тот факт, что реформирование высшей школы в нашей стране — настоятельная необходимость. Происходящие в обществе изменения все более объективизируют недостатки отечественного высшего образования, в свое время считавшиеся нами достоинствами:

- в современных условиях стране требуются такие специалисты, которые не только не выпускаются на сегодняшний день, но для которых наша образовательная система еще не подготовила научно-методическую базу;
- бесплатная подготовка специалистов и несоизмеримо низкая оплата их труда девальвировали ценность высшего образования, его элитарность в плане развития интеллектуального уровня личности, его статус, долженствующий обеспечить личности определенную социальную роль и материальное обеспечение; сфера образования стала в России модной темой для сатириков;
- чрезмерное увлечение профессиональной подготовкой шло в ущерб общему духовному и культурному развитию личности;
- усредненный подход к личности, валовый выпуск «инженерной продукции», невостребованность десятилетиями интеллекта, таланта, нравственности, профессионализма привели к деградации нравственных ценностей, к деинтеллектуализации общества, падению престижа высокообразованного человека. Это падение материализовалось в плеяде московских и прочих дворников с университетским образованием, как правило, личностей неординарных;
- тоталитарное управление образованием, сверхцентрализация, унификация требований давили инициативу и ответственность преподавательского корпуса;
- вследствие милитаризации общества, экономики и образования сформировались технократическое представление о социальной роли специалистов, неуважение к природе и человеку;
- изолированность от мирового сообщества — с одной стороны, и работа многих отраслей промышленности по

зарубежным образцам, импортные закупки целых заводов и технологий — с другой, исказили главную функцию инженера — творческую разработку принципиально новой техники и технологии;

- экономический застой, кризис переходного периода повлекли за собой резкое снижение и финансового, и материального обеспечения образования, высшего в частности.

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

- наблюдается устойчивая тенденция сокращения численности студентов (за 10 лет число студентов сократилось на 200 тыс. человек);
- существующая система высшего образования не обеспечивает населению страны одинаковых возможностей для обучения в вузах;
- отмечено резкое сокращение преподавательского корпуса высшей школы (только в 1990 г. из вузов уволилось свыше 2 тыс. преподавателей) и многое другое.

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

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

В последние годы ученые и преподаватели вузов все чаще указывают на необходимость создания условий, гарантирующих единство российского образовательного пространства, приоритет фундаментальных прав и свобод лич-

ности, открытое восприятие и понимание всей палитры мирового культурно-исторического опыта, восстановление первичных духовно-нравственных идеалов, подлежащих преподаванию и исследованию.

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

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

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

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

Мы остановили свое внимание на концепции, разработанной учеными Международной академии наук высшей школы (АНВШ) Шукшуновым В. Е., Взятыхевым В. Ф. и др. По их мнению, научные истоки новой образовательной политики следует искать в трех сферах: философии образования, науках о человеке и обществе и «теории практики» (схема 2).

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

Науки о человеке и обществе (психология образования, социология и другие) нужны, чтобы иметь современное

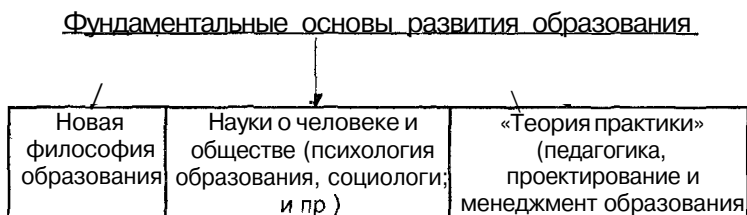


Схема 1.2.

научное представление о закономерностях поведения и развития человека, а также модель взаимодействий между людьми внутри образовательной системы и самой системы образования — с обществом.

«Теория практики», включающая современную педагогику, социальное проектирование, менеджмент системы образования и др., даст возможность представить облик новой системы образования: определить цели, структуры системы, принципы ее организации и управления. Она же явится инструментом реформирования и адаптации системы образования к изменяющимся условиям жизни.

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

В табл. 1 представлены возможные варианты развития образования.

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

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

Таблица 1.1. Варианты развития образования

Парадигма Элементы	Существующая парадигма	Возможное развитие
Главная задача человека	Познание существующего мира	Целенаправленное изменение мира
Научная основа деятельности	Естественно-научный метод	Теория преобразующей практики
Типичная задача имеет	Только одно правильное решение	Множество допустимых решений
Критерий оценки решения	Только один: "правильно — неправильно"	Множество критериев: полезности, эффективности, безвредности
Роль этики, морали и нравственности	Им нет места, в них нет нужды	Необходимы для выбора решений
Главная задача образования	Дать знания о существующем мире и его законах	Оснастить методологией творческого преобразования мира
Возможность духовного формирования личности	Только отдельно через гуманитарное образование	Возможно вполне и желательно в процессе деятельности

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

- во-первых, пересмотреть смысл понятия «фундаментализация образования», вложив в него новый смысл и включив в основную базу знаний науки о человеке и обществе. В России — это далеко не простая проблема;
- во-вторых, формирование системного мышления, единого видения мира без разделения на «физиков» и «лириков» потребует встречного движения и сближения сто-

рон. Техническую деятельность необходимо гуманизировать. Но и гуманитариям следует сделать шаги в сторону освоения общечеловеческих ценностей, накопленных в научно-технической сфере. Именно разрыв технической и гуманитарной подготовки привел к обеднению гуманитарного содержания учебно-воспитательного процесса, снижению творческого и культурного уровня специалиста, экономическому и правовому нигилизму, а в конечном счете — к снижению потенциала науки и производства. Известный психолог В.П. Зинченко так определил опустошающее воздействие на человеческую культуру технократического мышления: «Для технократического мышления не существует категорий нравственности, совести, человеческого переживания и достоинства».

Обычно, говоря о гуманитаризации инженерного образования, имеют в виду только увеличение доли гуманитарных дисциплин в учебных планах вуза. При этом предлагают студентам различные искусствоведческие и другие гуманитарные дисциплины, что редко бывает непосредственно связано с будущей деятельностью инженера. Но это — так называемая внешняя гуманитаризация технического образования. Подчеркнем, что в среде научно-технической интеллигенции господствует технократический стиль мышления, который «впитывают» в себя студенты с самого начала обучения в вузе. Поэтому они относятся к изучению гуманитарных дисциплин как к чему-то второстепенному, проявляя иногда откровенный нигилизм.

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

тельное выражение каиновой, проклятой Богом цивилизации».

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

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

- единство федерального образовательного пространства;
- открытое восприятие и понимание всей палитры мирового культурно-исторического и образовательного опыта;
- приоритет фундаментальных прав и свобод личности;
- восстановление первичных духовно-нравственных идеалов, присущих преподаванию и исследованию.

Таблица 1.2.

ГЛАВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РЕФОРМИРОВАНИЯ В ОБЛАСТИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ	
● Повернуться к человеку	
● Бороться с технократическим снобизмом	
● Интегрировать частные науки	
НЕОБХОДИМЫЕ УСЛОВИЯ	
● Возрождение престижности образования	
● Активное восприятие наук о человеке и обществе	
● Демократизация, демилитаризация, деидеологизация	
• Ориентация на технологии постиндустриального развития	
ОСНОВНЫЕ ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ	
• Гармоничное и свободное развитие членов общества	
• Подъем и обогащение нравственного и интеллектуального потенциала нации	
● Обеспечение рыночной многоукладной экономики своими профессионалами высокого уровня	

Магистральные линии вывода российского образования из кризиса определены; разработаны возможные варианты реализации реформы образования. Остается только осознать, кто мы есть, каково наше предназначение, не растерять все хорошее, что приобретено, и вывести образование на такой уровень, который даст новое видение мира, новое созидательное мышление.

2. Актуальность педагогического знания в системе **повышения** квалификации преподавателей

Одним из множества факторов, определяющих эффективность деятельности преподавателя технического вуза, является его высокая психолого-педагогическая культура.

Известно, что психолого-педагогическая культура складывается в результате специальной подготовки (вузовской и послевузовской). Ситуация, сложившаяся с психолого-педагогической подготовкой преподавателей инженерного вуза, оставляет желать лучшего.

Не секрет, что в среде преподавателей непедagogических вузов уже давно сформировалось весьма скептическое отношение к педагогической литературе и к самой педагогике. Даже термин «педагог» используют применительно к преподавателю высшей школы только в педагогических вузах. В чем же причины такого скептицизма? Широко распространенное в среде преподавателей инженерных вузов мнение о ненужности изучения педагогики (дескать, студенты — люди взрослые, сами могут разобраться, что к чему) подкреплялось некорректной ссылкой на К.Д. Ушинского («знай свой предмет и излагай его ясно...») и даже имело под собой теоретическую основу: «В высшей школе методами обучения являются методы изучаемой науки». Однако возникают вопросы: что значит «излагай ясно»? Могут ли методы «изучаемой науки» быть полезными для управления такой сложной деятельностью, как познавательная?

Преподавательский состав технических и других непедagogических вузов пополняется в основном специа-

ми, получившими высшее образование в определенной предметной области, по специальности, как правило, не связанной с преподавательской деятельностью. Начиная свою преподавательскую деятельность в вузе, такие специалисты считают ведущими научные и прагматические проблемы специальности, а не проблемы подготовки специалистов по этой специальности. Отсюда собственно преподавательская деятельность преподавателей складывается из интуитивно-эмпирических решений или в ходе освоения и копирования приемов более опытных коллег. Так постепенно методом проб и ошибок приобретает методический опыт. Но, к сожалению, вся эта полезная работа осуществляется без должной опоры на исследование процессов обучения и образования, без осознанного знания сущности закономерностей, ведущих характеристик этих процессов. Следует отметить, что и существующая система аттестации, присуждение ученых степеней вынуждают преподавателей больше проводить исследования не в сфере педагогики высшей школы, а в той области науки, специалистами которой они являются по базовому высшему образованию. Сложившаяся система повышения квалификации преподавателей до недавнего времени также была ориентирована на предметную область.

Следует указать еще на одну причину существующего положения относительно психолого-педагогической подготовки преподавателей технических вузов.

Классическая педагогическая теория, то есть традиционная педагогика, обладающая многовековой историей, ориентирована на общеобразовательную школу, на изучение основ, малопримемых в высшей школе.

Специфические задачи высшей школы призвана решать относительно молодая отрасль педагогического знания — педагогика высшей школы. Теория высшего образования (педагогика высшей школы) призвана поставить на научную основу как решение проблемы высшего образования для конкретных специальностей, так и освоение преподавателями высшей школы в своей профессиональной деятельности управления процессом освоения этого содержания. **Педагогика высшей школы позволяет научно обосновать требования к современному учебному процессу и**

закономерности, перевести преподавание с уровня информирования на уровень управления развитием, профессиональным становлением будущих специалистов.

Педагогика высшей школы научно обосновывает требования к проведению каждого занятия, к выбору преподавателем методов и средств обучения с учетом специфики целей высшего образования. Иначе говоря, вузовская педагогика разрешает проблемы высшего образования не только на теоретико-методическом уровне, но и конструирует конкретный инструментарий, с помощью которого достигается реализация содержания и целей высшего образования. И не вызывает сомнения тот факт, что преподаватель высшей школы должен овладеть этим инструментарием. В связи с этим педагогическая подготовка преподавателя актуализируется, обретает свой объективный смысл, становится необходимой.

Актуальность овладения педагогическими знаниями и в связи с осознанием тех требований, которые предъявляются сегодня к преподавателю технического вуза. Как известно, основное требование к преподавателю инженерных дисциплин — глубокое знание своего предмета, фундаментальные технические знания. К ним следует прибавить столь же глубокие знания в области педагогической подготовки. Современный преподаватель технического вуза должен понимать основные теоретико-педагогические проблемы, владеть педагогическим понятийным аппаратом, ориентироваться в педагогических технологиях основных составляющих педагогического процесса (цель, содержание, метод, средство, контроль и т. д.). Без этого необходимого педагогического минимума не может быть результативной педагогической деятельности преподавателя технического вуза.

Как известно, каждая наука имеет свой предмет исследования. В строго научном и точном понимании предметом педагогики принято считать воспитание в его интегральном или дифференциальном понимании. Но существует и другое понимание предмета педагогики, когда им называют образовательный процесс. Оба они отвечают истине, хотя второе может представляться как реализация пер-

вого. Исходя из такого понимания предмета, рассмотрим основные педагогические понятия и категории:

Воспитание есть передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду. Воспитание трактуется как функция человеческого общества передавать подрастающему поколению накопленные ценности: знания, мораль, трудовой опыт, опыт владения и приумножения материальных богатств и др., как в организованных формах (системы образования), так и путем естественного усвоения в результате взаимодействий и влияния среды. Воспитание — это наиболее общее педагогическое понятие.

Образование — процесс и результат освоения систематизированных знаний, умений и навыков; необходимое условие для подготовки человека к жизни и труду.

Образование может рассматриваться в разных смысловых плоскостях:

1. Образование как система имеет определенную структуру и иерархию ее элементов в виде научных и учебных заведений разного типа (дошкольное, начальное, среднее, среднее специальное, высшее образование, постдипломное образование).
2. Образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса; технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования.
3. Образование как результат свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта сертификатом.

Анализ этих понятий позволяет составить более глубокое представление о внутреннем содержании категории «образование», ответить на вопросы: что она содержит, из чего состоит?

Обучение — конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение включает две характеристики: содержательную (содержание обучения как одна из педагогических проблем) и процессуальную (проблема реализации, трансформации содержания через форму организации, методы, средства).

Обучение — только тогда педагогический процесс, когда оно:

- активное (а разве может быть неактивное?);
- проблемное (а разве может быть непроблемное?);
- развивающее (а разве может быть неразвивающее?).

Развитие — процесс познания окружающего мира, осознание человеком своего места в нем, своих функций, своего предназначения как гаранта обеспечения гармонии в окружающем мире, на Земле, во Вселенной.

Воспитание, обучение, развитие составляют в своей сумме образование, являются его слагаемыми. (См. схему 1.3).

Функции воспитания, обучения и развития реализуются в педагогическом процессе.

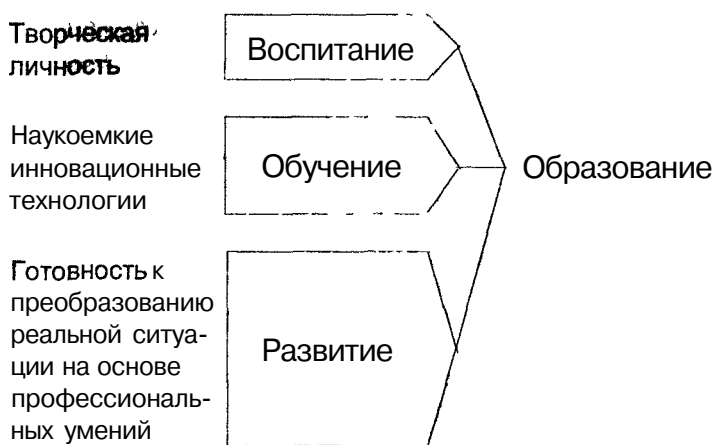


Схема 1.3 Слагаемые образования

3. Место технического университета в российском образовательном пространстве

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

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

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

В новых условиях технические университеты играют роль федеральных и региональных центров с функциональными обязанностями, иллюстрированными на схеме 1.4.

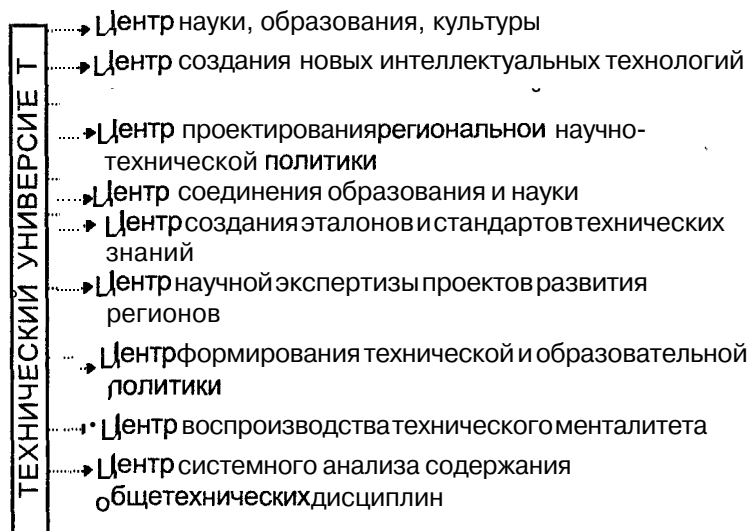


Схема 1.4.

Глава 2

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

1. Предмет педагогической науки. Ее основные категории

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

С усложнением труда и жизнедеятельности увеличился объем знаний, умений, навыков, которые должен был усвоить человек. Это привело к выделению воспитания в особую сферу общественной жизни. Все более важную роль начинает играть систематическое обучение, основная функ-

ция которого заключалась в отборе системы знаний и их целенаправленной передаче.

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

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

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

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

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

Обучение — процесс непосредственной передачи и усвоения опыта поколений во взаимодействии педагога и обучаемого. Как процесс обучение включает в себя две части: **преподавание**, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и **учение**, как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование. На схеме 1.5 процесс обучения представлен следующим образом:

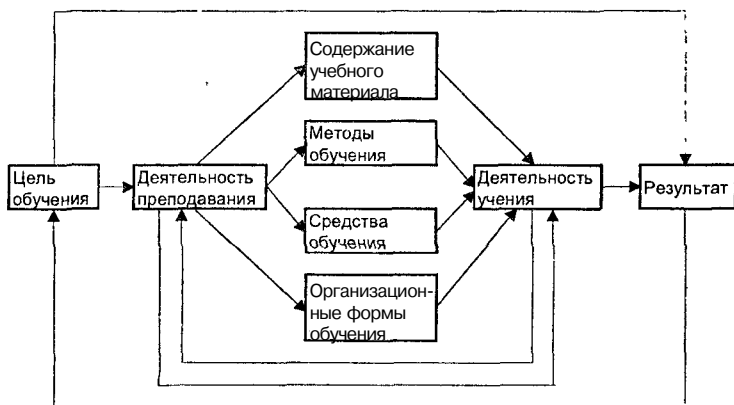


Схема 1.5. Модель структуры учебного процесса

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

установок, образцов поведения, присущих данному обществу на данном этапе развития.

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

2. Система педагогических наук

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

В систему педагогических наук входят (схема 1.6):

1. *Общая педагогика*, исследующая основные закономерности воспитания.
2. *История педагогики*, изучающая развитие педагогических идей и воспитания в различные исторические эпохи.
3. *Сравнительная педагогика*, исследующая закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и отличий.
4. *Возрастная педагогика*, изучающая особенности воспитания человека на различных возрастных этапах. В зависимости от возрастной характеристики различают дошкольную, дошкольную педагогику, педагогику средней школы, педагогику среднего специального образования, педагогику высшей школы, педагогику взрослых (андрологику).
5. *Специальная педагогика*, разрабатывающая теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования человека (детей и взрослых), имеющих отклонения в физическом развитии. Специальная педагогика (дефектология) распадается на ряд отраслей: вопросами воспитания и образования глухонемых и глу-

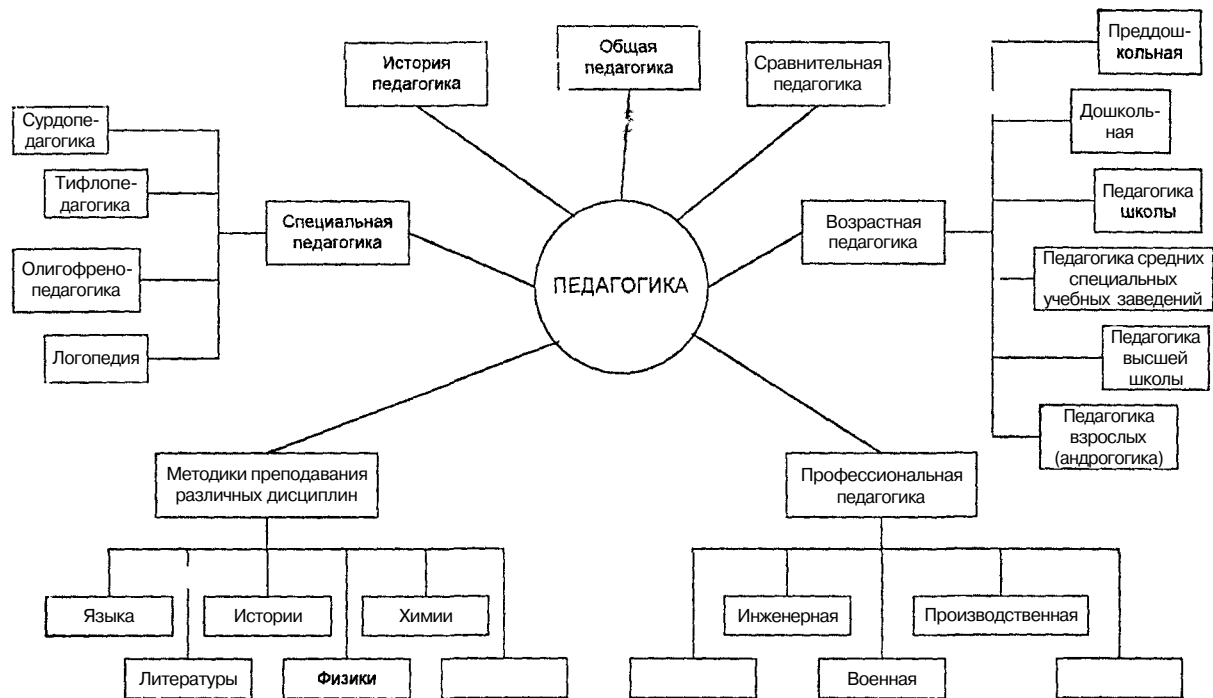


Схема 16 Система педагогических наук

хих детей и взрослых занимается сурдопедагогика, слепых и слабовидящих — тифлопедагогика, умственно отсталых — олигофренопедагогика, детей и взрослых с расстройством речи — логопедия.

6. *Методики преподавания* различных дисциплин содержат специфические частные закономерности обучения конкретным дисциплинам (языку, физике, математике, химии, истории и др.), накапливают технологический инструментарий, позволяющий оптимальными методами и средствами усваивать содержание той или иной дисциплины, овладевать опытом предметной деятельности, оценочными отношениями.
7. *Профессиональная педагогика* изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности. В зависимости от профессиональной области различают военную, инженерную, производственную, медицинскую и др. педагогику.

3. Связь педагогической науки с другими науками

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

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

педагогических проблем (психометрия, парное сравнение, психологические тесты, психологические анкеты и др.).

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

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

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

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

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



Схема 1.7 Связь педагогической науки с другими науками

кие направления, как социология образования, социология воспитания, социология студенчества и т. д.

Исходное значение для педагогической науки имеет философское знание. Оно является базой для осмысления целей воспитания и образования в современный период развития педагогического знания. Теория познания позволяет опосредованно, благодаря общности законов, определить закономерности учебно-познавательной деятельности и механизмы управления ею. Философские категории необходимости и случайности, общего, единичного и особенного; законы взаимосвязи и взаимозависимости, развития и его движущие силы и др. способствуют развитию исследовательского педагогического мышления. В связи с

углубленным осмыслением феномена образования на современном этапе педагогического знания интенсивное развитие получает одно из философских направлений — философия образования.

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

Завершая обзор межнаучных связей педагогики, отметим, что в педагогических исследованиях активно используются данные и многих других наук: юриспруденции, экономики, информатики, статистики, экологии, этнографии, этнологии, истории, технических наук (схема 1.7).

Контрольные вопросы

1. Педагогику называют наукой и искусством. Выскажите свою точку зрения, обоснуйте ее.
2. В чем заключается основная функция воспитания?
3. Назовите основные педагогические категории. Дайте определения ЭТИМ ПОНЯТИЯМ.
4. Расскажите о системе педагогических наук. Более подробно остановитесь на характеристике педагогики высшей школы.
5. Каковы основные направления исследований инженерной педагогики? Выделите специфичные характеристики этой науки.
6. Сформулируйте основные связи педагогической науки с другими науками.
7. Выскажите свои предположения о связи педагогики с техническими науками. Приведите примеры.
8. Постройте двуязычный словарь понятий педагогической науки. Сопоставьте их смыслы.

Глава 3

ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1. Общее понятие о дидактике

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

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

Дидактика — теоретическая и одновременно нормативно-прикладная наука.

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

Полученное теоретическое знание позволяет решать многие проблемы, связанные с обучением, а именно: приводить в соответствие с изменяющимися целями содер-

жание образования, устанавливать принципы обучения, определять оптимальные возможности обучающихся методов и средств, конструировать новые образовательные технологии и др. **Все это говорит о нормативно-прикладной (конструктивной) функции дидактики.**

Дидактика как педагогическая дисциплина оперирует общими понятиями педагогики: «воспитание», «педагогическая деятельность», «образование», «педагогическое сознание» и др.

Но как теория образования и обучения дидактика имеет свои специфические понятия. К ним относятся: обучение, преподавание, учение, содержание образования, метод обучения и др.

Рассмотрим базовые понятия дидактики.

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

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

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

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

Естественно предположить, что дидактика, в связи с **интенсивными** интеграционными процессами, оперирует **понятиями из других отраслей знания** — «система», «эле-

мент», «структура», «функция», «организация», «формализация» и др.

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

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

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

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

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

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

1. Обоснование специфических целей высшего образования.
2. Обоснование социальных функций высшей школы.
3. Обоснование содержания образования.

4. Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности.
5. Определение оптимальных путей, выбор содержания, методов, форм, технологий обучения.

2. Сущность, структура и движущие силы обучения

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

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

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

Несомненно, обучение — процесс социально обусловленный, вызванный необходимостью воспроизводства человека как субъекта общественных отношений. Отсюда **важнейшая социальная функция обучения заключается в формировании личности, соответствующей социальным требованиям**. Строительным материалом, источником «создания» личности служит мировая культура — духовная и материальная, отражающая все богатство накопленного человечеством опыта. Каков же состав человеческой куль-

туры, тех источников, которые наполняют содержание личности, а следовательно, определяют и содержание обучения, что и ведет к пониманию его сущности? В отечественной дидактике наиболее признана концепция И.Я. Лернера, который выделил элементы этого содержания:

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

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

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

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

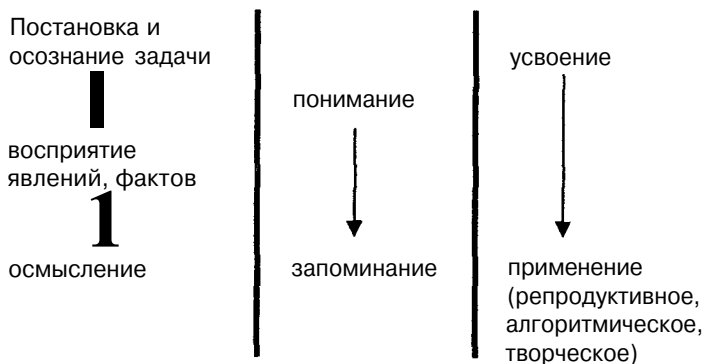


Схема 1.8. Репродуктивный вариант построения учебного процесса

не поисковом (творческом). Последний этап в вузовском обучении явно недооценивается, что делает процесс овладения знанием незавершенным. (См. схему 1.8).

Продуктивный вариант построения учебного процесса содержит ряд новых элементов. (См. схему 1.9).

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

Исходя из этого, можно определить логические звенья учебного процесса.

Учебный процесс в этом контексте представляется как *цепь учебных ситуаций*, познавательным ядром которых являются *учебно-познавательные задачи*, а содержанием — совместная деятельность педагога и обучаемых над решением задачи с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения.

Разумеется, задача понимается не в узком методическом, а в широком психолого-педагогическом смысле — как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомых результатов.

Продуктивный вариант состоит из следующих звеньев:

1. Восприятие или самостоятельное формулирование условия задачи. 2. Анализ условия задачи. 3. Воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний. 4. Прогнозирование процесса и результатов, формулирование гипотезы. 5. Составление плана (проекта, программы) решения.	Ориентировочный этап
6. Попытки решения задачи на основе известных способов. 7. Переконструирование плана решения, нахождение нового способа.	Исполнительский этап
8. Решение задачи новыми способами. 9. Проверка решения. 10. Введение полученного знания (способа) в имеющуюся у студента систему. 11. Выход на новые проблемы.	Контрольно-систематизирующий этап

Схема 1.9.

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

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

3. Принципы обучения как основной ориентир в преподавательской деятельности

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

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

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

Каждый ученый в области дидактики высшей школы считает нужным изложить свою систему принципов обучения. При этом одни из них переносят принципы общей или школьной дидактики в вузовские условия, несколько уточняя и расширяя формулировки. (См. таблицу 1.3).

Так С. И. Зинovieв, автор одной из первых монографий, посвященных учебному процессу в высшей школе, принципами дидактики высшей школы считал: научность; связь теории с практикой, практического опыта с наукой; системность и последовательность в подготовке специалистов; сознательность, активность и самостоятельность студентов в учебе; соединение индивидуального поиска

знаний с учебной работой в коллективе; сочетание абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступность научных знаний; прочность усвоения знаний.

Легко установить, что все они являются трансформацией принципов, сформулированных дидактикой для сред-

Таблица 1.3. Принципы обучения (1974—1990 гг.)

1974, 8 принципов	1982, 10 принципов	1983, 11 принципов	1984, 9 принципов	1990, 8 принципов
	Наглядность обучения и развития теоретического мышления	Наглядность обучения	Наглядность (золотое правило дидактики)	Наглядность обучения
Сознательность	Сознательность и творческая активность учащихся при руководящей роли учителя	Сознательность и активность учащихся в обучении при руководящей роли преподавателя	Сознательность и активность	Активность и сознательность обучения
Прочность знаний	Прочность результатов обучения и развитие познавательных сил учащихся	Прочность, осознанность и действенность результатов образования, воспитания, развития	Прочность обучения (прочность усвоения знаний)	Прочность обучения
Систематичность (системность)	Систематичность	Систематичность и последовательность в обучении	Систематичность и последовательность	Систематичность и последовательность обучения
Доступность		Доступность	Доступность и посильность	Доступность обучения
Научность (научность марксистско-ленинская идейность)	Научность и посильная трудность	Научность обучения	Научность Учет возрастных и индивидуальных возможностей учащихся	Научность и идейно-политическая направленность обучения

Окончание таб. 1.3.

1974, 8 принципов	1982, 10 принципов	1983, 11 принципов	1984, 9 принципов	1990, 8 принципов
Связь теории с практикой	Связь обучения с жизнью, с практикой коммунистического строительства	Связь обучения с жизнью, практикой коммунистического строительства	Связь теории с практикой, обучения с жизнью (основной закон обучения)	
Соединение индивидуального и коллективного	Коллективный характер обучения и учет индивидуальных особенностей учащихся	Сочетание различных методов и средств обучения в зависимости от задач и содержания. Создание необходимых условий для обучения		Проблемность обучения. Единство образовательных, развивающих и воспитательных функций обучения
	Коммунистическое воспитание и всестороннее развитие в процессе обучения	Направленность обучения на решение во взаимосвязи задач образования, воспитания и общего развития обучаемых	Коммунистическая направленность обучения	
Единство конкретного и абстрактного	Переход от обучения к самообразованию. Положительный эмоциональный фон	Сочетание различных форм организации обучения в зависимости от задач, содержания и методов обучения	Воспитание в процессе обучения	

ней школы (см. табл. 1). Казалось бы, ничего плохого в этом нет. Ведь дидактика высшей школы, как и дидактика средней школы, призвана помочь педагогу найти оптимальные ответы на вопросы: для чего учить, как учить, чему учить?

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

Исходя из этих особенностей, в дидактике высшей школы выдвигались и защищались принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: **обеспечения единства в научной и учебной деятельности студентов** (И.И. Кобыляцкий); **профессиональной направленности** (А.В. Барабанщиков); **профессиональной мобильности** (Ю.В. Киселев, В.А. Лисицын и др.); **проблемности** (Т.В. Кудрявцев); эмоциональности и мажорности всего процесса обучения (Р.А. Низамов, Ф.И. Науменко).

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

- ориентированности высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствия содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимального сочетания общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рационального применения современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;

- соответствия результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечения их конкурентоспособности.

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

4. Методы обучения в высшей школе

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

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

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

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

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

В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения. (См. табл. 1.4).

Остановимся еще на одной классификации — классификации методов по характеру (степени самостоятельно-

Таблица 1.4. Классификация методов обучения

Основания	«Группы методов»
1. Источник знаний	Словесные, наглядные, практические
2. Этап обучения	Подготовки к изучению нового, изучения нового, конкретизации, углубления, приобретения умений и навыков, контроля и оценки
3. Способ руководства	Объяснения педагога, самостоятельная работа
4. Логика обучения	Индуктивные, дедуктивные, аналитические, синтетические
5. Дидактические цели (по Ю.К. Бабанскому и В.И. Андрееву)	Организации деятельности, стимулирования и релаксации, проверки и оценки
6. Характер деятельности обучаемых (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)	Объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемного изложения, частично-поисковый, исследовательский

сти и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода. И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает (табл. 5).

1. **Объяснительно-иллюстративный метод.** Учащиеся получают знания на лекции, из учебной или методической литературы, через экранное пособие в «готовом» виде. Воспринимая и осмысливая факты, оценки, выводы, студенты остаются в рамках репродуктивного (воспроизводящего) мышления. В вузе данный метод находит самое широкое применение для передачи большого массива информации.
2. **Репродуктивный метод.** К нему относят применение изученного на основе образца или правила. Деятельность обучаемых носит алгоритмический характер, т. е. выполняется по инструкциям, предписаниям, правилам в аналогичных, сходных с показанным образцом ситуациях.
3. **Метод проблемного изложения.** Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.
4. **Частично-поисковый, или эвристический метод.** Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одна из разновидностей которого — эвристическая беседа — проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах.
5. **Исследовательский метод.** После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и

измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности

Таблица 1.5. Методы обучения (по И.Я. Лернеру и М.Н. Скаткину)

Метод	Вид деятельности	Уровни умственной деятельности ученика	Уровни знаний	Сущность	Усовершенствование
1. Объяснительно-иллюстративный	С помощью учителя (репродуктивный)	I - узнавание	I - знания-знакомства	Традиционное обучение - процесс передачи готовых знаний	Программированное обучение
2 Репродуктивный	Сам ученик (репродуктивный)	II - воспроизведение	II - знания-копии		
3. Проблемное изложение	С помощью учителя (продуктивный)	III - применение	III - знание-умение	Проблемное обучение - процесс активного поиска и открытия учащимися новых знаний	Деловые игры
4 Частично-поисковый	Продуктивный под руководством учителя	III - применение IV - творчество	III - знание-умение IV - знание-трансформация		
5 Исследовательский	Продуктивный без помощи учителя	IV - творчество	IV - знание-трансформация		

наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования.

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

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

1. Решение о том, будет ли материал изучаться самостоятельно или под руководством педагога; если студент может без излишних усилий и затрат времени достаточно глубоко изучить материал самостоятельно, помощь педагога окажется излишней. В противном случае в той или иной форме она необходима.
2. Определение соотношения репродуктивных и продуктивных методов. Если есть условия, предпочтение должно отдаваться продуктивным методам.
3. Определение соотношения индуктивной и дедуктивной логик, аналитического и синтетического путей познания. Если эмпирическая база для дедукции и анализа подготовлена, дедуктивные и синтетические методы вполне по силам для взрослого человека. Они, бесспорно, предпочтительнее как более строгие, экономные, близкие к научному изложению.
4. Меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов.
5. Решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов.
6. Определение «точек», интервалов, методов контроля и самоконтроля.
7. Продумывание запасных вариантов на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

5. Дидактика и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы

Итак, дидактика призвана помочь педагогу найти ответы на четыре вопроса: кого учить, для чего учить, чему учить, как учить? Вопросы, несомненно, сложные, на которые нельзя дать однозначных ответов. Особенно труден вопрос «Как учить?», ибо нельзя дать готового рецепта, найти обобщенного алгоритма ввиду гибкости и подвижности учебного процесса в целом, отдельных его элементов, неповторимости и индивидуальности двух важнейших составляющих обучения — педагога и обучаемого.

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

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

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

Знания по дидактике и их творческое применение во многом направляют формирование педагогического мастерства преподавателя высшей школы. Примечательно, но уже исторически сложилось так, что относительно роли дидактики в деятельности преподавателя высшей школы имеются разные мнения. Одни считают, что дидактика должна вооружить преподавателя конкретными рекомендациями по конструированию учебного процесса. Другие —

что дидактика сковывает творческую самостоятельность преподавателя высшей школы, поскольку все зависит от степени глубины его знаний по дисциплине, которую он преподаёт, от его педагогического опыта. Несомненно, преподаватель высшей школы разрешает множество ситуаций, связанных с подготовкой будущих специалистов. Однако в чем сущность педагогического творчества? Как сочетать в педагогической деятельности требования учебных программ и творческий подход? Что необходимо, чтобы труд преподавателя стал творческим в полном смысле этого слова?

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

Творчество является результатом индивидуального труда.

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

Вы можете возразить, что важным ориентиром в педагогической деятельности может являться имеющийся опыт преподавателей высшей школы. Но ведь изучение, освое-

ние и использование педагогического опыта других преподавателей — необходимое, но недостаточное условие педагогического творчества преподавателя высшей школы. Кроме того, простое копирование даже самого уникального опыта без знания объективных закономерностей педагогического процесса может дать и отрицательные результаты.

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

Контрольные вопросы и задания

1. В каком значении употреблял понятие «дидактика» Я.А. Коменский?
2. Дидактика — наука или искусство обучения? Сформулируйте современное понимание дидактики. Что является областью дидактических исследований?
3. В чем заключается теоретическая и нормативно-прикладная функция дидактики?
4. Сформулируйте определения основных дидактических понятий.
5. Что является предметом исследования дидактики высшей школы?
6. Раскройте принципиальные положения концепции И.Я. Лернера о сущности процесса обучения.
7. Дайте краткую характеристику принципов обучения в высшей школе. В чем их принципиальное отличие от принципов обучения в средней школе?
8. Дайте определение понятию «метод обучения» как основному дидактическому понятию.

9. Раскройте исходные позиции **классификации** методов обучения.
10. Какие условия определяют выбор **методов обучения**? Приведите примеры из вашей **педагогической деятельности**.
11. Каково соотношение дидактического знания и практического опыта (мастерства) в педагогической деятельности преподавателя высшей школы? Обоснуйте необходимость дидактического знания для сознательного конструирования процесса обучения и управления им.
12. Если бы вам представилась возможность исследовать одну из дидактических проблем, какая бы проблема стала предметом вашего изучения? Почему?

Глава 4

СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогическая деятельность является сложноорганизованной системой ряда деятельностей: самая первая из них — деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой (т. е. обслуживают ее). Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения, — деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность — тоже методическая, но направлена на построение учебных средств, учебных предметов. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое — деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако зачастую строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее формулировались политиками, культурными деятелями, но не педагогами. Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо, во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность ставит часто очень определенные цели, задачи, которые

могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может проектировать очень эффективно учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т. е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования под задачу учебных программ. В широком смысле, результатом такого телеологического мышления является **проект человека**, в более узком смысле — проект специалиста, т. е. должна быть описана и соотнесена друг с другом совокупность интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны быть в наличии у будущего человека.

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

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

Задача состоит в выделении из сложных профессиональных видов деятельности простых элементарных с целью последующей конструкции из таких простых дея-

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

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

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

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

Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика. **Понимание** значит систематическое становление на его внутреннюю точку зрения, понимание изнутри другого человека, т. е. работа с сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то важное с его точки зрения, но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осозна-

вании своего личного опыта (или организации такого опыта, если его не было). Педагогический акт (действие), таким образом, является коммуникативным, диагностическим актом.

Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность

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

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

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

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

Процесс управления выступает одновременно как циклический и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то

цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. Цель — действие — результат — новая цель — такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

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

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

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. От управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (студенту) поступает по цепи управления в виде сигналов управления, от объекта к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмысливании и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

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

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

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный программой управления. Можно регулировать его на ожидаемые или наступившие изменения, возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом. Признаки отставания, например, могут быть такие: студент не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т. д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

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

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли студенты обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебника, хватает ли им времени на усвоение и т.д. Для реализации эффективного процесса обучения

необходима такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

Самосознание педагога и структура педагогической деятельности

Педагог выполняет определенную функцию в обществе. Эта нормативно заданная функциональная определенность педагога в нашей культуре имеет тенденцию даже к упрощению, к сдвигу от собственно педагогической функции к функции трансляции культуры, передачи деятельности, т. е. к совершенно пассивной воспроизводящей деятельности. И это, конечно, плохо (для такой трансляции более подходящие средства — радио, телевидение и т. п.). Правда, у этого сдвига к сфере культуры (культурологический сдвиг) есть некоторые основания. Педагог действительно является носителем культуры, но он также является (по крайней мере в лучших своих образцах) и живым образцом культуры. А это — очень трудная и, наверное, неразрешимая задача: быть живым образцом культуры. И такое представление о педагоге наиболее выражено в авторитарной культуре (наиболее яркий ее образец — средние века). Соответственно и общение так себя осознающего педагога (как образец) оказывается возможным только в авторитарной форме. Современную же европейскую культуру называют «синкретической» или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации понимания. Центральная тяжесть в синкретической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное сознание («Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять»). Это принципиально демократическая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не обра-

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

Регулирование процесса обучения представляет собой обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный программой управления. Можно регулировать его на ожидаемые или наступившие изменения, возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом. Признаки отставания, например, могут быть такие: студент не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т. д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

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

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли студенты обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебника, хватает ли им времени на усвоение и т.д. Для реализации эффективного процесса обучения

необходима такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

Самосознание педагога и структура педагогической деятельности

Педагог выполняет определенную функцию в обществе. Эта нормативно заданная функциональная определенность педагога в нашей культуре имеет тенденцию даже к упрощению, к сдвигу от собственно педагогической функции к функции трансляции культуры, передачи деятельности, т. е. к совершенно пассивной воспроизводящей деятельности. И это, конечно, плохо (для такой трансляции более подходящие средства — радио, телевидение и т. п.). Правда, у этого сдвига к сфере культуры (культурологический сдвиг) есть некоторые основания. Педагог действительно является носителем культуры, но он также является (по крайней мере в лучших своих образцах) и живым образцом культуры. А это — очень трудная и, наверное, неразрешимая задача: быть живым образцом культуры. И такое представление о педагоге наиболее выражено в авторитарной культуре (наиболее яркий ее образец — средние века). Соответственно и общение так себя осознающего педагога (как образец) оказывается возможным только в авторитарной форме. Современную же европейскую культуру называют «синкретической» или диалогической (или коммуникативной): есть много образцов, способов жизни и идей человека, и поэтому основная ценность состоит в диалоге и организации понимания. Центральная тяжесть в синкретической культуре все более падает на индивидуальность и индивидуальное сознание («Я думаю по-другому, но ты думаешь так, и я хочу это понять»). Это принципиально демократическая культура. Эти свойства нашей культуры так или иначе отражаются в педагогическом самосознании. Педагог теперь не обра-

зец, а индивидуальность, личность, которая хочет, чтобы ее поняли, и применяет все возможные средства для этого. Но такая личность и сама хочет понимать других, тоже как личностей, имеющих право на слово, на мышление. И это последнее как раз и является средством педагогической работы, управления, фактом самосознания.

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

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

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы:

- 1) **преподаватели с преобладанием педагогической направленности** (примерно 2/5 от общего числа);
- 2) **с преобладанием исследовательской направленности** (примерно 1/5) и **одинаковой выраженностью педагогической и исследовательской направленности** (немного более 1/3).

Профессионализм преподавателя вуза в педагогической деятельности выражается в умении видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых педагогом в ходе работы со студентами, невозможно.

Таблица 1.6.

Этапы и компоненты	Педагогические действия	ПВУиК
1	2	3
Подготовительный этап	1. Формулирование педагогических целей 2. Диагностика особенностей и уровня обученности учеников	1.* Высокие научные профессиональные знания
I. Конструктивная деятельность	1. Выбор содержания учебного материала будущих занятий 2. Выбор методов обучения 3. Проектирование своих действий и действий учеников	2.* Психолого-педагогические и методические знания 3.* Практическое владение методиками учебно-воспитательных воздействий
Этап осуществления педагогического процесса	1. Установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях 2. Стимулирование деятельности учеников	4.* Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроение коллектива в целом 5.* Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения

Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся. Поэтому одной из важнейших характеристик педагогической деятельности является ее творческий характер.

В структуре педагогических способностей и соответственно педагогической деятельности выделяются следующие

Продолжение табл 16.

1	2	3
		6 * Доступно, логически последовательно, эмоционально объяснить материал 1 *, 2 *, 3 * - способности
II. Организаторская деятельность	<p>3. Организация своей деятельности по изложению учебного материала</p> <p>4. Организация своего поведения в реальных условиях</p> <p>5. Организация деятельности учеников</p> <p>6. Организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки</p>	<p>7. Культура речи, эрудиция</p> <p>8. Экспрессивные способности</p> <p>9.* Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление</p> <p>10. Выдержка, умение управлять собой, настроением</p> <p>11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами 4 *, 5 * - способности</p> <p>12. Организаторские способности 2 *, 3 *, 4 *, 5 *, 9 * - способности</p> <p>13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала</p>

Окончание табл. 16

1	2	3
III Коммуникативная деятельность	<p>1 Установление правильных взаимоотношений с учениками</p> <p>2 Осуществление воспитательной работы</p>	<p>14 Наличие потребности общения</p> <p>15 Педагогический талант</p> <p>16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия</p> <p>17. Демонстративный стиль общения и руководства 2*, 4*, 5* - способности</p>
<p>Этап анализа результатов</p> <p>IV. Гностическая деятельность</p>	<p>1. Анализ результатов обучения, воспитания</p> <p>2. Выявление отклонений результатов от поставленных целей</p> <p>3. Анализ причин этих отклонений</p> <p>4. Проектирование мер по устранению этих причин</p> <p>5. Творческий поиск новых методов обучения, воспитания</p>	<p>18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности</p> <p>19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания</p> <p>20. Творческий подход к педагогической деятельности</p>

компоненты: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

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

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

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

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

Если гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, то определяющими в достижении высокого уровня педагогического мастерства выступают **конструктивные или проектировочные способности.** Именно от них зависит эффективность использования всех других знаний, которые могут или остаться мертвым грузом, или активно включиться в обслуживание всех видов

педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного процесса.

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

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

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т. п.).
2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала (малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т. п.).
3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.
4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики, жестов).
5. Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.
6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.
7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.

8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.
9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную **работу** по внешним признакам его поведения.
10. Использование иллюстраций и примеров.
11. Использование приема повторения.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения студентов, но и самоорганизации деятельности преподавателя в вузе. Долгое время им приписывалась подчиненная роль; условия подготовки специалистов в вузах традиционно оставались неизменными, а в организации учебной деятельности студентов предпочтение отдавалось проверенным временем и хорошо освоенным формам и методам. Кстати, установлено, что организаторские способности, в отличие от гностических и конструктивных, снижаются с возрастом.

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

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

Роль преподавателя изменяется радикальным образом и резко возрастает роль студента, который не только начинает самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность, но и впервые получает возможность **достигнуть** социально значимых **результатов** в этой деятельности, т. е. осуществить творческий вклад в объективно **существующую** систему знаний, открыть то,

чего не знал преподаватель и к чему он не мог подвести ученика, детально планируя и расписывая его деятельность.

Чтобы руководить процессом развития и формирования студентов вузов, необходимо правильно определять особенности свойств личности каждого из них, тщательно анализировать условия их жизни и деятельности, перспективы и возможности выработки лучших качеств. Без использования психологических знаний нельзя выработать всестороннюю подготовленность и готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, обеспечить высокий уровень их обучения и воспитания, единство теоретической и практической подготовки с учетом профиля вуза и специализации выпускников. Это становится особенно важным в современных условиях, условиях кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте методологическую структуру педагогической деятельности.
2. Почему педагогическая деятельность является организационно-управленческой деятельностью? Каковы отличительные черты управления учебным процессом?
3. Охарактеризуйте педагогическую деятельность как понимание сознания учащегося и организации понимания.
4. Какие функции присущи деятельности вузовского преподавателя?
5. Охарактеризуйте этапы и компоненты педагогической деятельности. Какие психологические качества и умения являются необходимыми и профессионально важными для педагогической деятельности?

Глава 5

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА Б ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В вузе функционируют разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические занятия в их разновидности — семинары, лабораторные работы, практикум, НИРС, самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя, производственная практика. В дидактике эти формы трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определенных дидактических задач. В то же время лекция, семинар, практическое занятие, самостоятельная работа выступают как организационные формы обучения, т. к. являются способами осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуются содержание и методы обучения. Процесс обучения сопровождается и завершается различными формами контроля.

На протяжении всей истории высшей школы с момента зарождения до наших дней ведущей организационной формой и методом обучения является лекция. С нее начинается первое знакомство студента с учебной дисциплиной, именно лекция закладывает основу научных знаний.

Таблица 1.7 Формы организации учебного процесса

Формы обучения		Формы контроля	
Направленные преимущественно на теоретическую подготовку	Направленные преимущественно на практическую подготовку	Традиционные	Инновационные
<ul style="list-style-type: none"> • лекция • семинар • лабораторная работа • экскурсия • контролируемая самостоятельная работа • самостоятельная внеаудиторная работа • конференция • консультация 	<ul style="list-style-type: none"> • практическое занятие • курсовое проектирование • все виды практики • деловая игра 	<ul style="list-style-type: none"> • контрольная работа • индивидуальное собеседование • коллоквиум • зачет • переводные и семестровые экзамены • защита - курсового проекта • государственные экзамены • защита дипломного проекта 	<ul style="list-style-type: none"> • тестирование • рейтинг • комплексный экзамен по специальности

1. Лекция

Роль и место лекции в вузе

Вузовская лекция — главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель — формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. В жизни современной ВШ лекцию часто называют «горячей точкой». Слово «лекция» имеет латинский корень, от латинского «lection» — чтение. Лекция появи-

лась в Древней Греции, получила свое дальнейшее развитие в Древнем Риме и в средние века. Яркие страницы в историю развития лекционной формы обучения вписал основатель первого в России университета М.В. Ломоносов, по достоинству ценивший живое слово преподавателей. Он считал необходимым систематически и настойчиво учиться красноречию, под которым разумел «искусство о всякой данной материи красно говорить и тем преклонять других к своему об оной мнению». И поэтому он советовал лекторам «разум свой острить через беспрестанное упражнение в сочинении и произношении слов, а не полагаться на одни правила и чтение авторов».

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

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

С середины XIX века по мере роста научных и технических знаний усилилась потребность дополнения лекций практическими занятиями, стимулирующими самостоятельность и активность студентов. Назначение лекции видится как подготовка студентов к самостоятельной работе с книгой. Выдающийся русский хирург и педагог Н.И. Пирогов утверждал, что лекция должна читаться только в том случае, если лектор владеет совершенно новым научным материалом или обладает выдающимся даром слова. Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Д.И. Писарев высказывались за усиление самостоятельной работы студентов, но в то же время подчеркивали эмоциональное

воздействие лекций в процессе педагогического общения. В 1896 г. второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию высказался в защиту лекции, подчеркнув, что живое слово — это могущественное средство для сообщения научных знаний и по своей способности прочно запечатлеть наиболее существенные стороны предмета не может быть заменено никакой книгой. В 30-е годы в некоторых вузах в порядке эксперимента прекратили читать лекции. Эксперимент себя не оправдал. Резко снизился уровень знаний у студентов.

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

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

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

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

при отсутствии учебников по новым складывающимся курсам лекция основной источник информации;

новый учебный материал по конкретной теме не нашел еще отражения в существующих учебниках или некоторые его разделы устарели;

отдельные темы учебника особенно трудны для самостоятельного изучения и требуют методической переработки лектором;

по основным проблемам курса существуют разноречивые концепции. Лекция необходима для их объективного освещения;

лекция ничем не заменима в тех случаях, где особенно важно личное эмоциональное воздействие лектора на студентов с целью повлиять на формирование их взглядов. Эмоциональная окраска лекции, сочетаясь с глубоким научным содержанием, создает гармонию мысли, слова и восприятия слушателями. Эмоциональность воздействия лекции играет важную роль в преподавании гуманитарных дисциплин. Но и преподавателям естественных и точных наук не следует его недооценивать.

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

Преимущества лекции:

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

В последнее время наметилась тенденция свободного выбора лектора студентами, которая актуализирует проблему лекторского мастерства. От мастерства преподавате-

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

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

Каким же требованиям должна удовлетворять лекция?

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

Структура лекции

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

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

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

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

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

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

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

Полезно обучить студентов методике конспектирования, правильному графическому расположению и оформлению записи: выделению абзацев, подчеркиванию главных мыслей, ключевых слов, заключению выводов в рамки, знаку N.B. — «нота бене», использованию разноцветных ручек или фломастеров.

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

Оценка качества лекции

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

Можно назвать **узловые критерии оценки качества**.

Это содержание, методика, руководство работой студентов, лекторские данные, результативность лекции. Раскроем смысл каждого из них.

Содержание **лекции**: научность, соответствие современному уровню развития науки, мировоззренческая сторо-

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

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

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

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

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

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

Разрешение задавать вопросы (когда и в какой форме).

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

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

Развитие лекционной формы в системе вузовского обучения

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

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

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

Проблемная лекция.

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

В ходе их разрешения и в итоге — как результат — студенты приобретают в сотрудничестве с преподавателем новое нужное знание. Таким образом, процесс познания студентов при данной форме изложения информации приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Главное условие — реализовать принцип проблемности при

отборе и обработке лекционного материала, содержания и при его развертывании непосредственно на лекции в форме диалогического общения. С помощью проблемной лекции обеспечиваются развитие теоретического мышления, познавательного интереса к содержанию предмета, профессиональная мотивация, корпоративность.

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

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

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

В зависимости от учебного материала используются различные формы наглядности:

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

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

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

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

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

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

Преимущества такой лекции:

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

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

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

Лекция с заранее запланированными ошибками призвана:

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

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

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

Лекция — пресс-конференция.

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

Такую лекцию можно проводить:

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

Контрольные вопросы

1. Каково место лекции в учебном процессе?
2. Назовите прославленных русских лекторов.
3. На чем строят свои доводы противники лекции?
4. В каких ситуациях лекционная форма организации учебного процесса не может быть заменена никакой другой?
5. Каковы критерии оценки качества лекции?
6. Назовите виды информационной лекции.

7. Что такое лекция-визуализация?
8. В чем преимущества лекции вдвоем?
9. Какие личностные качества развивает у студентов лекция с заранее запланированными ошибками?

2. Практические занятия в ВШ

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

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

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

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

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

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

Структура ПЗ в основном одинакова:

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

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

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

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

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

Семинарские занятия

Семинарские занятия как форма обучения имеют давнюю историю, восходящую к античности. Само слово «семинар» происходит от латинского «*seminarium*» — рассадник и связано с функциями «посева» знаний, передаваемых

от учителя к ученикам и «прорастающих» в сознании учеников, способных к самостоятельным суждениям, к воспроизведению и углублению полученных знаний. Семинары проводились в древнегреческих и римских школах как сочетание диспутов, сообщений учащихся, комментариев и заключений учителей. С XVII века эта форма обучения используется в Западной Европе, а с XIX века — в российских университетах. Семинарские занятия носили практический характер и представляли собой школу того или иного ученого, под руководством которого студенты практически осваивали теоретический курс дисциплины, методику научного исследования. Семинарская форма обучения постоянно развивалась, все более четко реагируя на задачи высшей школы.

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

- развитие творческого профессионального мышления;
- познавательная мотивация;
- профессиональное использование знаний в учебных условиях:
 - а) овладение языком соответствующей науки,
 - б) навыки оперирования формулировками, понятиями, определениями;
 - в) овладение умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, опровержения, отстаивания своей точки зрения.

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

- повторение и закрепление знаний;

- контроль;
- педагогическое общение

В современной ВШ наиболее распространены семинарские занятия трех типов:

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

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

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

В ВШ практикуется 3 типа семинаров:

1. Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним.
2. Семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методологическом отношении тем курса или даже одной темы.
3. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки.

Форма семинарских занятий: а) развернутая беседа по заранее известному плану; б) небольшие доклады студентов с последующим обсуждением участниками семинара. Эти формы нет нужды противопоставлять, они перетекают друг в друга. Выступления в беседе — уже краткие доклады. Метод докладов предполагает обмен мнениями, т. е. момент живой беседы.

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

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

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

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

контроль за усвоением знаний и развитие научного мышления студентов.

Спецсеминар.

Семинар на старших курсах постепенно готовит студентов к спецсеминару, представляющему собой школу общения начинающих исследователей по определенной научной проблеме. Здесь успех в большей мере зависит от опыта ведущего. Спецсеминар, руководимый авторитетным специалистом, приобретает характер научной школы, приучает студентов к коллективному мышлению и творчеству. В ходе спецсеминара важную роль играют соответствующая ориентация студентов на групповую работу и ее оценка, использование специальных приемов, например, моделирования ситуаций. На итоговом занятии преподаватель, как правило, делает полный обзор семинаров и студенческих научных работ, раскрывая горизонты дальнейшего исследования затронутых проблем и возможности участия в них студентов.

На семинарских занятиях предпочтительней обсуждать:

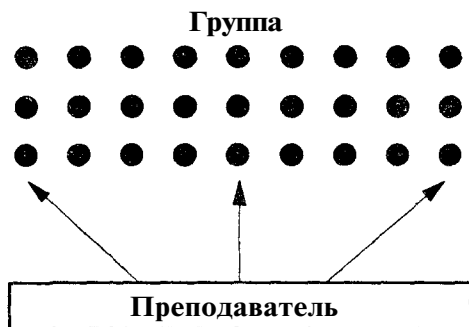
- 1) узловые темы курса, усвоение которых определяет качество профессиональной подготовки;
- 2) вопросы, наиболее трудные для понимания и усвоения. Их обсуждение следует проводить в условиях коллективной работы, обеспечивающей активное участие каждого студента.

Семинар как взаимодействие и общение участников

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

Рассмотрим традиционно сложившуюся организацию семинарского занятия (групповую форму).

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

*Схема 1.10*

1. Выступающие студенты демонстрируют индивидуальные знания, поэтому общение практически отсутствует.
2. Нет сотрудничества и взаимопомощи. Попытка помочь выступающему расценивается как подсказка, запрещенный прием, нарушение дисциплины.
3. Нет личностного включения студентов в учебную деятельность.
4. Сковывается интеллектуальная активность студентов.
5. Дистанция между преподавателем и студентами ставит барьер общения, взаимодействия.
6. Студенты имеют возможность «стремиться» отмолчаться, заниматься во время семинара другой работой.

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

Поиски адекватных форм привели к коллективной форме организации семинарского занятия по принципу «круглого стола».

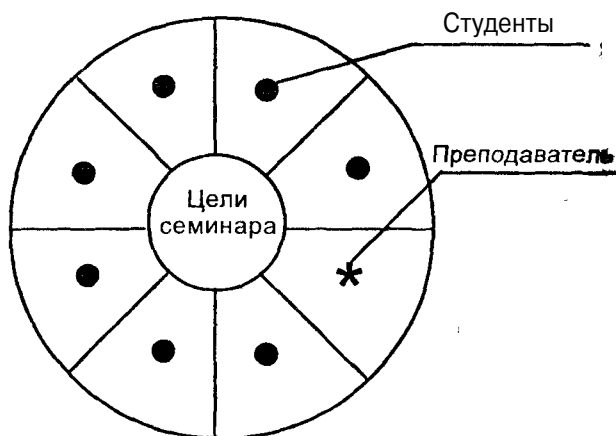


Схема 111 Коллективная форма организации общения студентов на семинаре-дискуссии

Эта форма отражает особенности современного профессионального общения на производстве.

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

Наиболее адекватно принцип «круглого стола» реализуется на семинаре-дискуссии.

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

Необходимым условием развертывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобрета-

ются студентами на лекциях и в самостоятельной работе. Важно научить студентов культуре общения и взаимодействия. Нужно различать «диалогоподобное» общение, когда каждый ведет свою «партию», и собственно диалог, когда идет совместное развитие темы дискуссии.

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

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

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

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

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

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

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

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

Преподаватель должен:

1. Определить круг проблем и вопросов, подлежащих обсуждению.

2. Подобрать основную и дополнительную литературу для докладчиков и выступающих.
3. Распределять формы участия и функции студентов в коллективной работе.
4. Готовить студентов к выбранному ролевому участию.
5. Руководить работой семинара.
6. Подводить общий итог дискуссии.

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

В начале семинара по предложению преподавателя студенты образуют небольшие группы, 7—9 человек, которые получают список проблемных вопросов по теме занятия. В течение 0,5—0,8 часа студенты обмениваются мнениями, готовят выступление. Подгруппа выделяет докладчика. Остальные студенты подгруппы отвечают на вопросы, заданные преподавателем или студентами других подгрупп. В конце занятия преподаватель подводит итоги и оценивает работу студентов.

Критерии оценки семинарского занятия.

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

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

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

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

Отношения «преподаватель — студенты»: уважительные, в меру требовательные, равнодушные, безразличные.

Управление группой: быстрый контакт со студентами, уверенное поведение в группе, разумное и справедливое взаимодействие со студентами или, наоборот, повышает

тон, опирается в работе на лидеров, оставляя пассивными других студентов.

Замечания преподавателя: квалифицированные, обобщающие или нет замечаний.

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

Лабораторные работы

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

Лабораторные работы имеют ярко выраженную специфику в зависимости от учебной специальности. Поэтому в каждом конкретном случае уместны частные методические рекомендации. Из общепедагогических рекомендаций отметим следующие. Совместная групповая деятельность — одна из самых эффективных форм. Ее конкретная ориентация зависит от усилий преподавателя. Важно так ставить практические задания, чтобы они вели студентов к дальнейшей углубленной самостоятельной работе, активизировали их мыслительную деятельность, вооружали методами практической работы.

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

специально обращать внимание на формирование способности к осмысливанию и пониманию.

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

3. Самостоятельная работа студентов

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

Ввиду наличия вариантов определения самостоятельной работы в педагогической литературе мы будем придерживаться следующей формулировки:

Самостоятельная работа — это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия.

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

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

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

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

Участие партнера существенно перестраивает психологию студента. В случае индивидуальной подготовки студент субъективно оценивает свою деятельность как полноценную и завершенную, но такая оценка может быть ошибочной. При групповой индивидуальной работе происходит групповая самопроверка с последующей коррекцией преподавателя. Это второе звено самостоятельной учебной деятельности обеспечивает эффективность работы в целом. При достаточно высоком уровне самостоятельной работы студент самостоятельно может выполнить индивидуальную часть работы и продемонстрировать ее партнеру-сокурснику.

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

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

Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

Рассмотрим ведущие педагогические аспекты и основные направления организации самостоятельной работы. Сложившиеся образовательные формы учебной деятельности студентов в вузе — лекции, практические, лабора-

торные занятия, семинары, обуславливают формы самостоятельной работы и виды домашних заданий. Система контроля также закладывает основы для ее ориентации.

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

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

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

Коллективами кафедр разрабатываются:

1. Система заданий для самостоятельной работы.
2. Темы рефератов и докладов.
3. Инструкции и методические указания к **выполнению** лабораторных работ, тренировочных упражнений, домашних заданий и т. д.
4. Темы курсовых работ, курсовых и дипломных проектов.
5. Списки обязательной и дополнительной литературы.

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

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Четкая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения.

4. Четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления.
5. Определение видов консультационной помощи (консультации — установочные, тематические, проблемные).
6. Критерии оценки, отчетности и т. д.
7. Виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т. д.).

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

1. Репродуктивный (тренировочный) уровень.
2. Реконструктивный уровень.
3. Творческий, поисковый.

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

2. *Реконструктивные* самостоятельные работы.

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

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

Для организации и успешного функционирования самостоятельной работы студентов необходимы:

1. Комплексный подход к организации СРС по всем формам аудиторной работы.
2. Сочетание всех уровней (типов) СРС.

3. Обеспечение контроля за качеством выполнения (требования, консультации).
4. Формы контроля.

Психолого-педагогические аспекты успешности СРС

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

- методологическая осмысленность материала, отбираемого для самостоятельной работы;

- сложность знаний, соответствующая «зоне ближайшего развития» (по Л.С. Выгодскому) студентов, т. е. посильность выполнения;
- последовательность подачи материала с учетом логики предмета и психологии усвоения;
- дозировка материала для самостоятельной работы, соответствующая учебным возможностям студентов;
- деятельностная ориентация самостоятельной работы.

Ориентируясь на четыре компонента содержания образования — знания, умение решать традиционные задачи, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-оценочной деятельности, — целесообразно для каждой дисциплины произвести очень тщательный отбор фундаментального ядра знаний и специальных задач для практических занятий, выделить в этом материале круг проблем и заданий для самостоятельной работы. Следует помнить о том, что инженер должен обладать способностью конструировать новые машины и механизмы, создавать новые технологии, уметь плодотворно взаимодействовать с людьми других профессий, связанных с ним единым производством. Кроме того, уровень эффективности его труда зависит от уровня общей культуры. Чем он выше, тем шире его кругозор и способность к ассоциативному мышлению, тем реальней возможность четко формулировать и решать проблему. Высокий уровень культуры определяет количественную сумму «банка данных», запаса знаний, которые сегодня не нужны, но завтра могут понадобиться специалисту в его профессиональной деятельности.

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

знания, а **порождение** нового на **основе** знания. Ведь само слово «ingenieur» в буквальном переводе с французского означает «изобретатель».

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

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

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

Индивидуализация СРС

Говоря об индивидуализации обучения, а следовательно, разработке индивидуальных заданий для СРС, нужно исходить из разнообразия интеллектуальных качеств людей. Есть «тугодумы», люди с «быстрым мозгом», «генераторы идей» и люди, великолепно доводящие эти идеи до конца. Одни предпочитают индивидуальную работу, другие — коллективную. Очевидно, что разные складывающиеся умы, дополняя друг друга, гармонизируют общество. При

выполнении СРС нужно также помогать студентам преодолевать или купировать недостатки характера. Нижеприводимые рекомендации помогут преподавателям найти индивидуальный подход к студентам с различными психологическими данными:

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

двинутых по данной дисциплине студентов, выполнение которой учитывается при итоговом контроле;

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

Активизация СРС

В педагогической литературе описаны и практически применяются разнообразные приемы активизации СРС. Наиболее действенные из них изложены ниже.

1. Обучение студентов методам самостоятельной работы: временные ориентиры выполнения СРС для выработки навыков планирования бюджета времени; сообщение рефлексивных знаний, необходимых для самоанализа и самооценки.
2. Убедительная демонстрация необходимости овладения предлагаемым учебным материалом для предстоящей учебной и профессиональной деятельности во вводных лекциях, методических указаниях и учебных пособиях.
3. Проблемное изложение материала, воспроизводящее типичные способы реальных рассуждений, используемых в науке и технике.
4. Применение операционных формулировок законов и определений с целью установления однозначной связи теории с практикой.
5. Применение методов активного обучения (анализ конкретных ситуаций, дискуссии, групповая и парная работа, коллективное обсуждение трудных вопросов, деловые игры).
6. Разработка и ознакомление студентов со структурно-логической схемой дисциплины и ее элементов; применение видеоряда.
7. Выдача студентам младших курсов методических указаний, содержащих подробный алгоритм, постепенно

- уменьшая разъяснительную часть от курса к курсу с целью приучить студентов к большей самостоятельности.
8. Разработка комплексных учебных пособий для самостоятельной работы, сочетающих теоретический материал, методические указания и задачи для решения.
 9. Разработка учебных пособий междисциплинарного характера.
 10. Индивидуализация домашних заданий и лабораторных работ, а при групповой работе — четкое ее распределение между членами группы.
 11. Внесение затруднений в типовые задачи, выдача задач с избыточными данными.
 12. Контрольные вопросы лекционному потоку после каждой лекции.
 13. Чтение студентами фрагмента лекции (15—20 мин) при предварительной подготовке его с помощью преподавателя.
 14. Присвоение статуса «студентов-консультантов» наиболее продвинутым и способным студентам, оказывая им всяческую помощь.
 15. Разработка и внедрение коллективных методов обучения, групповой, парной работы.
 16. Использование АОС для самоконтроля студентов.

Пути дальнейшего совершенствования СРС

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

- организация индивидуальных планов обучения с привлечением студентов к НИРС и, по возможности, к реальному проектированию по заказам предприятий;
- включение СРС в учебный план и расписание занятий с организацией индивидуальных консультаций на кафедрах;

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

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

- увеличение числа часов на СРС;
- организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплекта заданий на СРС сразу или поэтапно;
- создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину;
- доступность лабораторий и мастерских (для самостоятельного выполнения лабораторного практикума);
- организацию постоянного (лучше рейтингового) контроля, что позволяет свести до минимума традиционные

процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени СРС;

- отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

Организационные формы СРС

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

В рамках данного раздела представляется целесообразным осветить некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя, поскольку собственно самостоятельная работа студентов в достаточной мере традиционна и уступает место новым формам, в частности КСР, а третий вариант — СРС находится в стадии разработки и эксперимента. О тенденциях и путях совершенствования форм и содержания СРС говорится в разделе «Активизация СРС».

Заслуживает пристального внимания опыт организации и проведения КСР в Санкт-Петербургском техническом университете. Придерживаясь терминологии разработчиков, будем называть традиционную СРС — С2, а контролируруемую аудиторную самостоятельную работу — С1.

Эти занятия представляют как бы промежуточную форму между традиционными аудиторными занятиями и С2.

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

1. Изучение отдельных разделов учебных дисциплин при наличии учебника по учебнику. 1 час лекции заменяется 0,5 часа С1 и 0,5 часа С2. Формы контроля — традиционные.
2. Интенсификация обучения за счет применения раздаточного материала. Рекомендуется для специальных и узкоспециальных дисциплин. Вместо 1 часа лекций — 1 час С2. Объем раздаваемого материала 5—8 машинописных страниц на каждую сокращаемую лекцию. Контроль традиционный: консультации, выполнение индивидуальных заданий, экзамен.
3. Изучение теоретических разделов курса по учебной и научной литературе при выполнении расчетных заданий, курсовых проектов и работ, рефератов. Формы контроля: зачет, защита курсовых. При этом 1 час С2 заменяется на 0,5 часа С1 и 0,5 часа С2.
4. Подготовка к лабораторным работам и оформление отчета непосредственно на рабочем месте под руководством преподавателя при наличии специальных методических указаний. 1 час С2 заменяется на 0,5 часа С1 + 0,5 часа С2.

5. Индивидуальное выполнение лабораторных работ, при этом вместо 1 часа лабораторных занятий планируется 0,5 часа С1 и 0,5 часа занятия в лаборатории или, оставив число часов работы в лаборатории неизменным, замена 1 часа С2 на 1 час С1.
6. Изучение новейшей техники по описаниям (на рабочих местах в вузе или на предприятии) с консультациями преподавателя. Из лекционного курса убирается описательная часть, при этом 1 час лекции заменяется на 1 час С1.
7. Аудиторное проектирование под руководством преподавателя в специализированных кабинетах, оснащенных вычислительной техникой и средствами САПР. Вместо 1 часа С2 1 час С1.
8. Применение ТСО и АОС для активного контроля результатов С1. Затраты труда преподавателя учитываются в разделе методической работы индивидуального плана.
9. Компьютеризация обучения с целью углубления знаний в данной предметной области. Для общенаучных и общеинженерных дисциплин перспективно применение пакетов прикладных программ с элементами обучения и автоматизированных учебных курсов.
10. Методы обучения: деловые игры, дискуссии, подготовленные студентами семинары и лекции и т. п.

Коллоквиум

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

давательской практике как одна из наиболее действенных форм обратной связи.

Контрольные вопросы

1. Какова цель практических занятий в высшей школе?
2. Какие педагогические задачи решаются на семинаре?
3. Что такое просеминар, семинар, спецсеминар?
4. Каковы критерии оценки семинарского занятия?
5. В чем отличие семинара-дискуссии от его традиционной формы?
6. Какие навыки формируются у студентов в процессе выполнения лабораторных работ?
7. Какую роль играет СРС в обучении?
8. В чем преимущества КСР?
9. Что такое коллоквиум?
10. Какие умения и навыки формируются в процессе самостоятельной работы?
11. Как связаны новая образовательная парадигма и тенденции развития СРС?
12. Чем отличается собственно самостоятельная работа студентов от аудиторной самостоятельной работы под контролем преподавателя?
13. В чем состоит особенность инженерного мышления и какие его принципы нужно закладывать в задания на СРС в инженерном вузе?
14. Каковы принципы индивидуализации СРС?
15. Какие формы самостоятельной работы студентов существуют в вузе?
16. Назовите наиболее перспективные пути активизации СРС.

4. Основы педагогического контроля в высшей школе

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

Функции педагогического контроля

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

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

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

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

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

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

При применении программированного контроля проявляется его обучающая и контролирующая функции.

Формы педагогического контроля

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

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

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

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

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

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

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

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

Оценка и отметка

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

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

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

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

«Удовлетворительно» — за знание предмета с заметными пробелами, неточностями, но такими, которые не служат препятствием для дальнейшего обучения.

«Неудовлетворительно» — за незнание предмета, большое количество ошибок в устном ответе либо в письменной работе.

Преимущество шкалы — простота, отсюда ее широкая распространенность. Недостатки шкалы: 1) личное пони-

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

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

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

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

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

Педагогическое измерение

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

Существует ряд требований к тесту организационного характера:

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

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

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

Валидность теста — соответствие форм и методов контроля его цели.

Задача качественной оценки знаний прежде всего зависит от ответа на вопрос: что такое знания? Моделирование образа идеального студента, знающего предмет, помогает подобрать соответствующий материал для контроля. Наиболее распространенные причины невалидности контроля — списывание, подсказка, репетиторское «натаскивание», снисходительность, чрезмерная требовательность, применение какого-либо метода при отсутствии надлежащих условий. В таких случаях результаты контроля неадекватны поставленным задачам. В целях повышения

валидности педагогического контроля применяются экспертные оценки контрольного материала для приведения в соответствие требований учебной программы и концепции знания. Концепция знания может зависеть от статуса вуза, контингента обучаемых. Соответственно должен варьироваться и контрольный материал.

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

Пути повышения объективности контроля

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

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

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

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

Ценностный аспект критерия объективности затрагивает вопрос о справедливости оценки. В сознании студентов

необъективная оценка ассоциируется с несправедливой. Мнение преподавателя воспринимается как справедливое, если оно подкреплено рациональными доводами. Студентов нужно убедить в справедливости решения преподавателя. В их представлении преподаватели делятся на строгих и добрых, поскольку каждый преподаватель руководствуется своими собственными критериями оценки и объективность зависит от его педагогического опыта и личностных качеств.

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

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

Организационные принципы педагогического контроля

В российской высшей школе выделяют три основных принципа контроля.

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

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

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

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

Знания и способности студентов и педагогический контроль

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

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

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

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

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

Психология, отрицая тождество способностей знаний, умений, навыков, подчеркивает их единство. **Способнос-**

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

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

Итак, что такое способности?

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

Фактор времени

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

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

Качественная и количественная характеристики способностей

Педагогу нужны как качественная характеристика способностей (к чему обнаруживает способности студент), так и количественная их характеристика (насколько быстро

данная личность овладевает умениями, навыками, знаниями).

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

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

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

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

Способности не существуют сами по себе. Их формирование происходит в процессе обучения и воспитания. Самый верный путь — выявление динамики успехов учащихся в процессе обучения.

Психологические тесты, составленные в соответствии со строгими научными правилами, являются радикальным инструментом для того, чтобы проследить динамику приобретения знаний и умений, измерить и выразить их количественный уровень. Система многоуровневого образования не будет давать сбой, если при отборе контингента на каждый уровень будут учитываться результаты педагогического измерения способностей. Базовые знания по психодиагностике представлены в приложении.

Тестирование

Существует два вида тестирования:

- научное;
- обыденное, практическое (применяемое **в учебном процессе**).

В учебном процессе тесты применяются в основном для проверки качества знаний. До 60-х годов смысл тестов усматривался в дифференциации студентов по знаниям. После 60-х годов тесты стали ориентироваться на критериальную дифференциацию (критериально-ориентированные тесты). Тесты могут быть гомогенными (по одному предмету) и гетерогенными (проверяется сумма знаний). Тестирование предполагает системность. В рамках одного вуза оно должно проводиться от момента поступления студентов до момента окончания ими вуза. Это системная работа со своим финансированием и своим штатом. Специалистов по тестированию мало. Вся научная и методическая литература в основном на английском языке. На Западе чем выше уровень развития тестового контроля, тем выше рейтинг вуза. Нидерланды являются центром тестирования. Затем идут Япония, Австралия, США.

Тест — это совокупность заданий, опробованных на основе научных критериев для педагогического измерения в тех или иных целях.

Цели тестового контроля могут быть следующими:

- обобщающая цель — повышение качества обучения;
- локальные (конкретные) цели:

1. Объективная оценка объема знаний студентов.
2. Профориентация и профотбор. Тесты устанавливают адекватность выбора профессии абитуриентами.
3. Итоговая аттестация и аккредитация вузов. В настоящее время в России созданы с этой целью группы разработчиков — 5-6 вузов, работающих по разным специальностям.
4. Выявление структуры знаний у студентов (схема 1.12). Особенное внимание уделяется структуре, а не объему знаний в Японии.
5. Система полного усвоения знаний. Эта система особенно популярна в западных странах. Выявляются нули в тестах и соответственно заполняются пробелы в знаниях.
6. Оценка эффективности работы кафедры, преподавания читаемых на ней предметов.

Для научного создания тестов необходимы:

1. Методология (теория методов создания тестов). Традиционно в тестировании сложились две методологии:
 - методология создания тестов до 20—60-х гг.;
 - современная методология, называемая латентно (скрытый) — структурный анализ.
2. Теория педагогических измерений.

Для выделения предмета измерения вначале необходимо концептуально решить — «что такое знание». Поэтому очень сложно выделить предмет измерений.

3. Педагогическая теория теста (некий понятийный аппарат, формы задания, методы отбора содержания и т.д.).

Все вышеизложенное позволяет уточнить формулировку понятия «тест». Тест — система заданий возрастающей трудности специфической формы, позволяющая объективно оценивать уровень и структуру знаний студентов.

Единицами тестирования служат тестовые задания — это одна единица контрольного материала, сформулированная в виде утверждения, предложения с неизвестным,,

Схема 1.12. Тест на выявление структуры знаний

№ вопроса студент	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1–правильно
2	0	0	0	1	1	1	1	0	0	О-неправильно
3	1	0	1	0	1	0	1	1	0	

удовлетворяющая ряду требований. Тестовое задание — задание в тестовой форме, прошедшее электронную проверку и обладающее определенными оценками.

Формы тестовых заданий

1. Закрытая форма.

Задание содержит основную часть и ответы, сформированные составителем. Инструкция указывает: найти номер правильного ответа. Задание содержит два-три правильных ответа. Эта форма технологична, так как позволяет выявить определенный объем знаний.

ТРЕБОВАНИЯ К ТЕСТУ ЗАКРЫТОЙ ФОРМЫ

1. Стандартная инструкция.
2. Равная правдоподобность заданий.
3. Полная ясность текста (не должно быть разночтений).
4. Предельная краткость (5-6 слов).
5. Простая стилистическая конструкция.
6. В задание включается больше слов, чем в ответ.
7. Все ответы, правильные и неправильные, должны быть равны по длине.
8. Исключаются вербальные ассоциации, способствующие выбору правильного ответа.
9. Исключаются лишние слова (на приведенном рисунке, из перечисленных примеров).
10. Необходимо проверять не одно знание, а несколько.
11. Необходимо наличие одной стандартной инструкции (например, обведите кружком номер правильного ответа).

12. **Правильный** ответ должен быть только один.

13 Не должно быть противоречий между основной частью и ответами (например, на космонавта в космосе действуют:

- сила тяжести,
- сила точки опоры;
- не действуют никакие силы).

14. **Исключить** повторяющиеся слова в **ответах: основная** земледельческая зона расположена:

- в зоне тайги;
- в лесостепной зоне;
- в зоне смешанных лесов,
- в степной зоне.

II. Открытая форма. Студент сам формулирует ответ, словесный или графический. Эти тесты хороши для текущего контроля. Инструкция к ним гласит: «Дополните...».

ТРЕБОВАНИЯ ТЕСТУ ОТКРЫТОЙ ФОРМЫ

1. Дополняющее слово ставится в конце.
 2. Оно должно быть единственным.
 3. Все прочерки должны быть одинаковой длины.
- Например:

Первым греческим философом был_____
Соли высших жирных кислот называются_____,
Скорость света в вакууме равна_____.

III. Задания на соответствие.

Задание содержит два множества, правый столбик — для выбора, левый — для ответа. В правом на 1-2 элемента больше. Инструкция — установить соответствие.

Например:

реплики	высказывания	авторы
---------	--------------	--------

IV. Задания на установление правильной последовательности (тесты хороши для технических специальностей, так как содержат знание алгоритма).

Инструкция: установить правильную последовательность сборки.

Например:

.....	}	В столбце не по порядку дается название деталей и частей механизма.
.....		
.....		
.....		

Оценка тестов может быть:

- политамическая, если из 10 заданий одно **неправильное**, то сумма баллов равна 9;
- дихотомическая (сделал — 1, не сделал — 0).

Перечень характеристик тестовых заданий

1. Содержание. Чем полнее отобрано содержание **курса** в тестовом задании, тем выше валидность теста. 360 заданий выполняются приблизительно за 1,5-2 часа.

Требования к содержанию тестового задания:

- предметная чистота (чем меньше междисциплинарных элементов, тем чище содержание дисциплины);
- значимость содержания. Содержание ранжируется. Это очень сложный процесс, так как следует выделить базис дисциплины;
- содержание должно быть вариативным, репрезентативным (более полно отражать знание курса);
- содержание должно быть научно достоверным (отражать современные взгляды).

2. Формы тестового задания.

Выбор формы задания зависит от:

- содержания курса;
- цели создания теста (контроля),
- умения разработчика

3. Степень трудности: задания должны быть **разной трудности**; есть одно-два задания, которые **не может сделать**

никто; одно-два задания, которые должны выполнить все; 60—70% составляют задания средней трудности.

4. Дифференцирующая способность. Знающие студенты должны выполнить задание, не знающие — не в состоянии его выполнить.

5. Локальная независимость: выполнение заданий не зависит от результатов выполнения других форм работы.

6. Информативность заданий. Каждое задание выполняет информационную функцию.

7. Коррелируемость задания с критерием.

В российской высшей школе исследованиями в области тестирования занимаются: в Москве — текстильная академия, мелиоративная академия, университет дружбы народов, МИФИ; в Санкт-Петербурге — медицинская академия; в Красноярске — исследовательский тестологический центр; в Новгородском университете организована лаборатория тестового контроля.

Этапы разработки тестовых заданий

1. Выбор содержания заданий.
2. Выбор формы заданий.
3. Создание инструкции и описания **теста**.
4. Апробация теста (сбор эмпирических **данных**).
5. Обработка эмпирических данных.
6. Интерпретация результатов обработки.
7. Экспертиза качества теста.

Методы оценки критериев качества тестов

Классическая теория тестов опирается на теорию корреляции, главными параметрами которой являются надежность и валидность. Основы классических тестов составляет идея их параллельности. Параллельными называются тесты, в которых истинные и ошибочные компоненты равны на одной и той же выборке испытуемых. Они имеют одни и те же элементы содержания, одну и ту же трудность заданий.

Надежность — устойчивость результатов теста, получаемых при его применении. Существуют следующие методы оценивания надежности:

1. Параллельное тестирование в 2-х группах.
2. Ретестовая надежность (повторное тестирование)
3. Расщепление теста (тест расщепляют на две части по четным и нечетным номерам заданий). Чем выше корреляция между двумя частями, тем выше надежность.

Существуют тесты на выявление знаний (*dominitest*) и на выявление навыков (*masleritest*).

Валидность — пригодность теста, т. е. способность качественно измерять то, для чего он создан по замыслу авторов. Оценка валидности производится по результатам тестирования и результатам экзамена и профессиональной деятельности, которые должны иметь высокий уровень корреляции.

Раньше данные тестирования подвергались статистической обработке, а сегодня конечный результат достигается с помощью математического структурного анализа. Теория математического структурного анализа основывается на том, что человеческие знания имеют некоторую латентную переменную. Идея этой переменной (параметра) и легла в основу тестирования. Основное предположение матструктурного анализа состоит в том, что между результатами теста и измеряемыми параметрами есть функциональная зависимость, позволяющая с помощью анализа и оценки этих параметров создавать представление о знании человека.

Недостатки традиционного тестирования:

- « зависимость оценки знаний от уровня трудности заданий;
- зависимость оценки трудности задания от уровня подготовленности студентов;
- один инструмент оценки не может **оценивать разное** знание студентов.

Контрольные вопросы

1. Каковы функции педагогического контроля в ВШ?
2. Перечислите виды контроля с учетом временного фактора.
3. Дайте определение понятиям «оценка», «отметка».
4. Каковы аспекты критерия объективности контроля?
5. Назовите организационные принципы контроля?
6. Что такое педагогическое измерение?
7. Что такое способности?
8. Дайте качественную и количественную характеристику способностей.
9. Дайте определение педагогическому тесту.
10. Каковы критерии оценки качества тестов?
11. Перечислите формы тестовых заданий.
12. Перечислите этапы разработки тестовых заданий.

Глава 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Сущность понятия. Понятие «технология обучения» на сегодняшний день не является общепринятым в традиционной педагогике. Однако для традиционного процесса обучения существовали и существуют традиционные технологии обучения, которыми преподаватель пользуется в учебном процессе, не употребляя самого термина. В толковом словаре Вл. Даля мы можем найти следующее определение: «Технология — наука техники. Техника — искусство, знание, умения, приемы работы и приложение их к делу»¹.

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

С одной стороны, технология обучения — это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, а с другой — это наука о способах воздействия преподавателя на студентов в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств.

Поскольку технология обучения определяется определенным набором содержательных и процессуальных характеристик, информатизация образования обусловила

¹ *Даль В* Толковый словарь Т 4 С 404

расширение и сдвиг понятия в сторону проектирования и системного анализа процесса обучения.

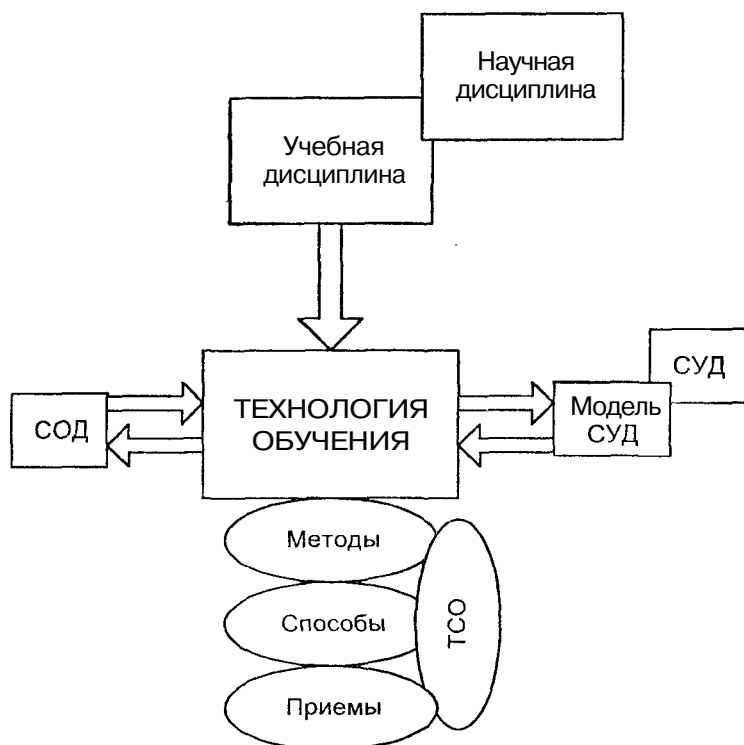
Наиболее емко смысл термина «технология обучения» передает следующее определение.

Технология обучения — это способ реализации содержания обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую наиболее эффективное достижение поставленных целей. Итак, в технологии обучения *содержание, методы и средства* обучения находятся во взаимосвязи и взаимообусловленности. Педагогическое мастерство преподавателя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и поставленными педагогическими задачами. **Процесс разработки конкретной педагогической технологии можно назвать процессом педагогического проектирования.** Последовательность его шагов будет следующей:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебными программами;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован преподаватель: какие профессиональные и личностные качества будут сформированы у студентов в процессе преподавания проектируемой дисциплины,
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей или на одну приоритетную цель;
- разработка технологии обучения.

Проектирование технологии обучения предполагает проектирование содержания дисциплины, форм организации учебного процесса, выбор методов и средств обучения. Ниже приводимая схема 1.13 дает четкое представление о наборе содержательных, процессуальных и предметных характеристик, раскрывающих смысл понятия «технология обучения».

Содержание технологии обучения мыслится как содержание и структура учебной информации, предъявляемой студентам, и комплекс задач, упражнений и заданий, обеспечивающих формирование учебных и профессиональ-



СОД — субъект обучающей деятельности

СУД — субъект учебной деятельности

ТСО — технические средства обучения

Схема 1.13 Место технологии в структуре **процесса обучения**

ных навыков и умений, накопление первоначального опыта профессиональной деятельности. При этом важную роль играют формы организации учебных занятий, направленные на овладение студентами знаниями, навыками и умениями, их соотношение по объему, чередование, а также формы контроля, способствующие закреплению полученных знаний (см. табл. 1.8), (подробнее об этом см. в разделе «Модульное обучение»).

Таблица 1.8. Разработка технологий обучения

Организация содержания обучения	Выбор форм организации учебного процесса	Выбор форм контроля	Выбор методов обучения	Выбор средств обучения
Отбор наиболее значимого материала	Лекция	Контрольная работа	Направленных на первичное овладение знаниями (см рис)	Учебная литература
Структурирование учебного материала	Семинар	Коллоквиум	Направленных на совершенствование знаний, формирование умений, навыков (см рис)	Наглядные пособия
Отбор примеров и доказательств с учетом специальности	Лабораторное занятие	Курсовая работа		Информационные материалы для аудиовизуальных средств обучения и др (см рис)
Отбор задач и заданий, направленных на формирование умений и навыков	Экскурсия	Курсовой проект		
	Самостоятельная внеаудиторная работа	Зачет	<	Учебное оборудование (см рис)
	Практическое занятие и др	Экзамен и др		

Методы обучения — это система способов деятельности преподавателя и студентов, направленной на овладение знаниями, умениями, навыками и на воспитание учащихся. (Схема 1.14).

Средства обучения — это специально разработанные материальные или материализованные объекты, предназначенные для повышения эффективности учебного процесса. (Схема 1.15).

Нижеприводимые схемы представляют достаточно подробную классификацию методов и средств обучения. «Технология обучения» — двухслойное понятие, в котором внутренний слой включает вычлененное из соответствующей области науки содержание учебной дисциплины, а внешний слой — формы реализации содержания в учебном процессе.

Технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются:

- цели обучения;
- содержание обучения;
- средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация), организация учебного процесса;
- студент, преподаватель;
- результат деятельности (в том числе и уровень профессиональной подготовки).

Таким образом, технология обучения предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Причем все стороны этого процесса взаимосвязаны и влияют друг на друга. Стоит одному звену дать сбой, как тут же это скажется на всех остальных. Для успешного функционирования всей системы нужна тщательная и продуманная отладка всех ее составляющих.

Классификация технологий обучения

Как уже отмечалось выше, на сегодняшний день нет четко зафиксированной классификации технологий обучения, однако выделено две градации — традиционные и инновационные — технологии обучения. А. Я. Савельев (НИИ высшего образования) предлагает следующую классификацию образовательных технологий:

- по направленности действия (ученики, студенты, преподаватели и т. д.);
- по целям обучения;
- по предметной среде (гуманитарные, естественные, технические дисциплины и т. д.);

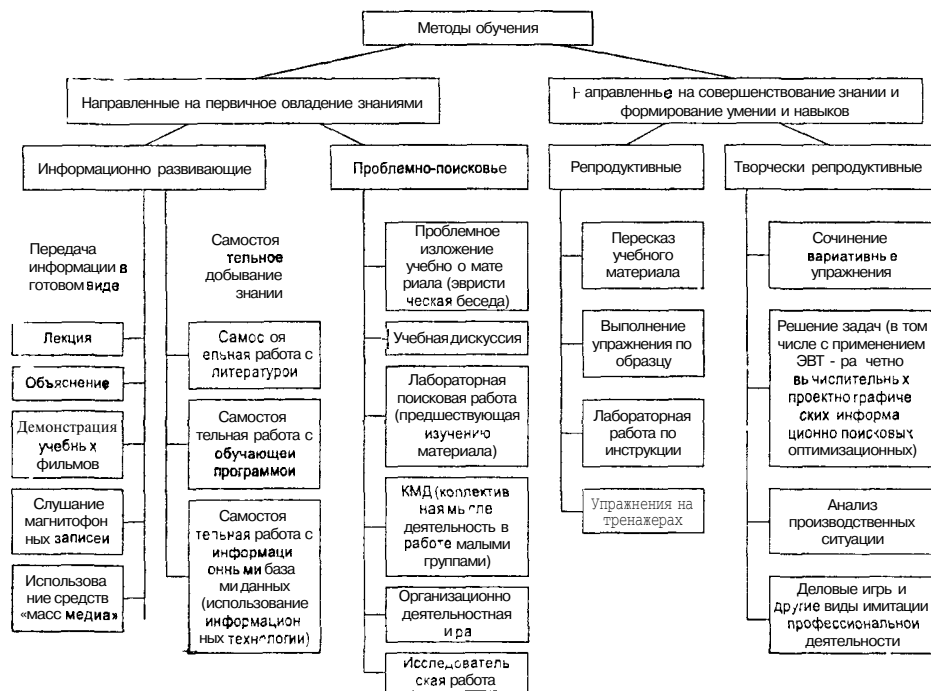
- по применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, компьютерные, видеокомпьютерные и т д),
- по организации учебного процесса (индивидуальные, коллективные, смешанные),
- по методической задаче (технология одного предмета, средства, метода)

В данном контексте, говоря о технологии обучения, авторы подразумевают технологию обучения студентов инженерного вуза, приводя в таблицах широкий спектр методов и средств обучения. Что касается разработки содержания дисциплины, выбора форм организации учебного процесса и форм контроля, то нагляднее всего эти стадии (шаги) педагогического проектирования продемонстрировать на примере модульного обучения.

Модульное построение содержания дисциплины и **рейтинговый** контроль

Очевидно, что содержание учебной дисциплины отличается от содержания соответствующей области науки и качественными и количественными параметрами. Для учебного курса отбираются базисные знания, прикладные аспекты курса разрабатываются с учетом специальности, то есть курс профилируется, кроме того, выполняющие учебные задачи курса соответствующим образом структурируются.

Базисные знания: под базисом следует понимать совокупность основных, наиболее крупных педагогических целей преподавания курса. Они составляют как бы своеобразное ядро. Ядро связывается в единое целое посредством методов преподавания, образующих тесно примыкающую к ядру оболочку. Базис в значительной мере переплетается с короной, состоящей как из значительных педагогических задач, наполняющих базисные элементы содержанием, так и из более мелких понятий, навыков, умений и т. д. Для удобства понимания принцип ядра можно продемонстрировать на примере физики. В ядро базисных знаний по физике входят понимание физической картины мира, навыки экспериментальных измерений, раздел



Методы обучения

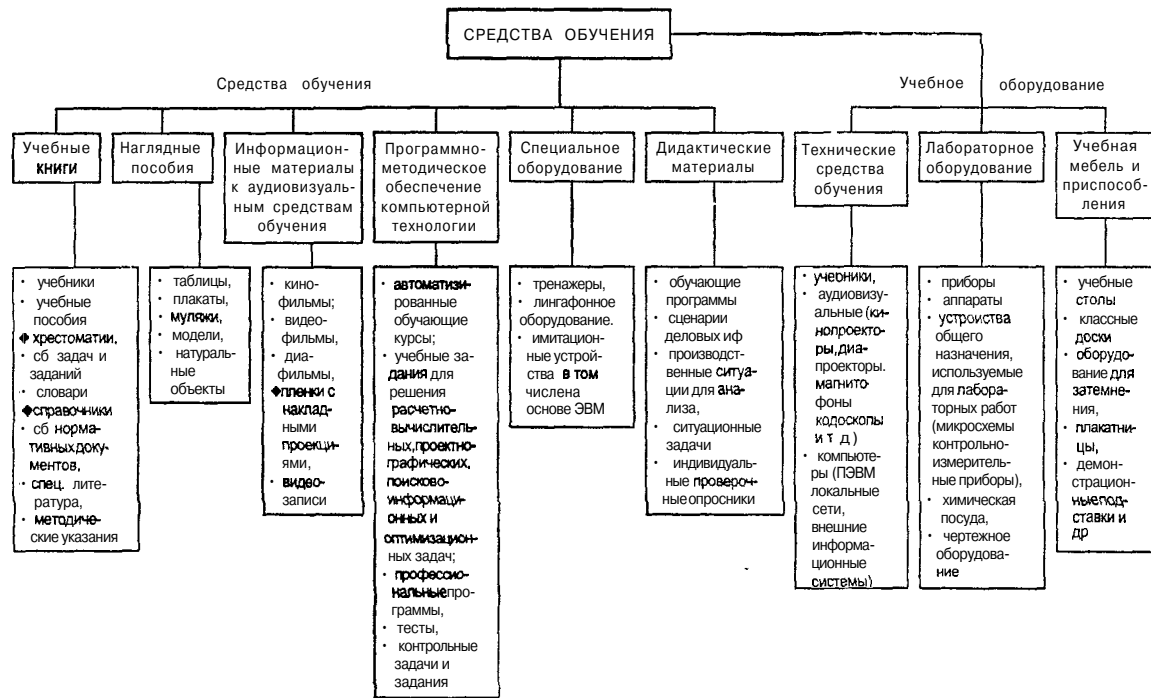


Схема 1.15. Средства обучения и учебное оборудование

специальных знаний, необходимых для изучения общенаучных и специальных дисциплин. Оболочку представляют лекции, лабораторные работы и упражнения. Все элементы базиса инвариантны и должны присутствовать (хотя и в разной степени) в курсах для любого типа физического образования в вузах. Наиболее подвижны элементы короны. В зависимости от типа образованности и конкретной специализации часть этих элементов может быть изменена или отвергнута. В «корону» могут входить математические модели, методы их составления и исследования, неспецифические приемы решения задач, физические расчеты, методы измерений и обработки результатов. Ядро и корона наполняют оболочку конкретным содержанием.

Задача современных образовательных технологий — это усиление фундаментальной подготовки, дающей обучаемому умение выделить в конкретном предмете базисную инвариантную часть его содержания, которую после самостоятельного осмысления и реконструирования он сможет использовать на новом уровне, при изучении других дисциплин, при самообразовании. Для российского образовательного пространства характерна недостаточная интеграция, «замкнутость» отдельных дисциплин, мешающая приобретению системных знаний и фундаментализации образования. Блочное расположение курсов в учебных планах, введение междисциплинарных экзаменов способствуют усилению межпредметных связей, формированию системного подхода к обучению. При проектировании содержания дисциплины в последнее время наметилась тенденция выделять из базиса дисциплины ее понятийную базу — тезаурус, в котором должны быть представлены основные смысловые единицы. Их следует систематизировать по элементам научного знания и давать по разделам курса в виде перечней, отражающих вехи его содержания.

Для естественнонаучных дисциплин это должны быть:

- термины;
- понятия-явления, свойства, модели, величины;
- приборы и устройства;
- классические опыты.

Следует особо выделить математический аппарат, необходимый для описания механизмов протекания явлений.

Базис дисциплины, представленный в виде таких перечней, усваивается обучаемым как система знаний. Перечни способствуют объективизации методологического знания, делают его предметом осознанного усвоения. Наличие понятийной базы упрощает составление единых требований ко всем формам контроля и облегчает разработку требований к междисциплинарному экзамену. Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему.

Модуль — это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений студентов. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупнее или важнее модуль, тем большее число баллов ему отводится. Контроль по модулям обычно производится 3–4 раза в семестр, в него входят зачет или экзамен по курсу.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая — профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, т. е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;
- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм форми-

рования познавательно-профессиональных умений и навыков;

- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения анализировать, систематизировать и прогнозировать инженерные решения.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, график выполнения проектного задания (если оно предусмотрено планом), содержание и формы итогового контроля.

Виды рейтингового контроля при модульном обучении

В рамках каждого модуля студент всегда имеет дело как с предметными знаниями, так и с видами деятельности, связанными с получением и использованием этих знаний. Все зависит от варианта занятий. Соответственно контроль по модулю может быть: содержательным, деятельностью либо содержательно-деятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач). Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем.

Контрольные задания для модулей, построенных на содержательной основе, позволяют оценивать уровень усвоения конкретных предметных знаний по виду их использования. Причем за основу берут три уровня знаний — критический, достаточный, оптимальный. В каждое задание для такого вида модулей включены структурные элементы научных знаний, подлежащих усвоению, и определен вид деятельности по их использованию.

Контрольные задания для модулей, построенных на деятельной основе, предусматривают количественную оценку уровня сформированных умений, позволяющих выполнять конкретную деятельность в целом, входящие в нее отдельные действия и операции.

Критический уровень сформированности умения соответствует уровню выполнения студентом операций, отдельных действий и деятельности в целом только по заданному алгоритму.

Достаточный уровень — уровень самостоятельного выполнения операций, отдельных действий и деятельности в целом при отсутствии готового алгоритма.

Оптимальный уровень — уровень полностью осознанного выполнения операций, отдельных действий и деятельности в целом.

Контрольные задания для модулей, сочетающих знания и умения, соответственно базируются на двух выше перечисленных принципах.

При использовании рейтинговой формы контроля самостоятельной работы студентов (СРС) результат выполнения заданий каждого вида занятий, связанных с изучением дисциплины, и результаты отдельных этапов этих заданий оценивают отдельно. Оценка (баллы) за каждый отдельный модуль зависит от качества и сроков выполнения **всех** входящих в него заданий. Общая оценка работы студентов определяется суммой баллов за отдельные модули и виды занятий.

Рейтинговый контроль прекрасно сочетается с остальными компонентами обучения. Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключаются в следующем:

- осуществляются предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;

- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В этой памятке содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения. Учитываются также поощрительные и штрафные (за нарушение сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе «3», «4», «5» за экзамен по дисциплине.

Для разработки рейтингового контроля СРС необходимо решить две группы задач:

По содержанию: проанализировать содержание, выделить темы, разделы, основные законы и понятия, знание которых обязательно для целостного восприятия предмета, а также уровни усвоения содержания. Для каждого уровня указать конкретное содержание и степень владения им.

По деятельности: проанализировать каждый вид деятельности, представить его как совокупность последовательных операций. Установить три уровня исполнения каждой операции и сформулировать критерии оценки каждого уровня и представления результатов, соответствующих этим уровням.

Сущность, принципы проектирования и тенденции развития современных образовательных технологий

Новые образовательные технологии зарождаются не как дань моде, а как результат научных исследований, обусловленных научными открытиями. Так, развитие кибернетики и вычислительной техники обусловило развитие программированного обучения; результаты исследований закономерностей развития человеческого мышления привели к развитию проблемного обучения; деятельностный подход возник на основе исследований психологов и философов в области человеческой деятельности. Формирование новых технологий должно осуществляться в следующей последовательности:

- определение возможностей с помощью фундаментальных исследований;
- определение эффективности с помощью прикладных исследований;
- анализ потребностей и спроса среди преподавателей и студентов;
- разработка документации, программных и методических средств; обучение преподавателей;
- тиражирование и распространение программных средств.

Выпадение каких-то элементов цепочки в процессе разработки порождает трудности, возникающие при внедрении технологий. (См. схему 1.16).

Тенденции развития современных образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности. Процесс гуманизации высшего инженерного образования реализуется через-

- интеграцию профессиональной и социокультурной подготовки студентов, способствующую развитию личностных качеств;
- переход к блочному построению учебных планов с большим выбором элективных курсов, рейтинговой систе-

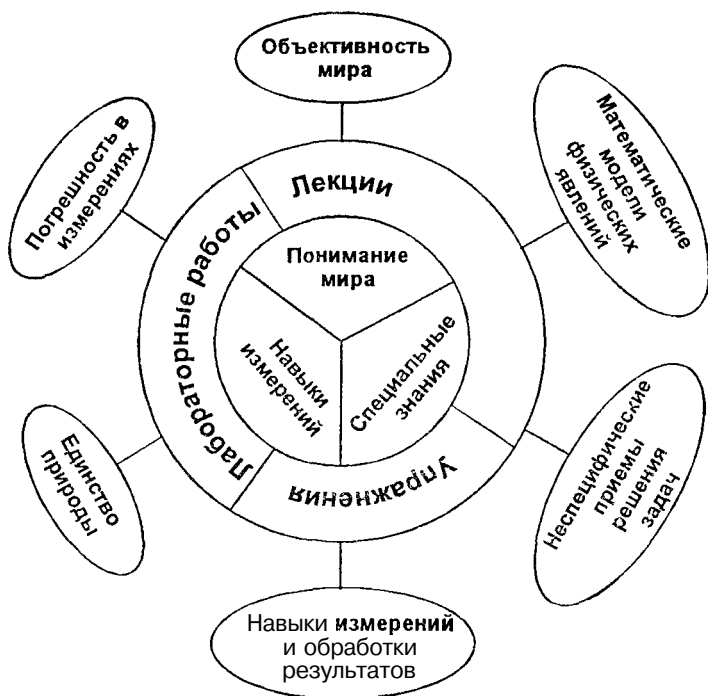


Схема 1.16. Модель базиса и короны знаний по физике

мой оценки знаний, широким спектром возможностей для самостоятельной углубленной профессиональной специализации;

- внедрение в учебный процесс открытых систем обучения, позволяющих организовать персональное обучение по индивидуальным программам.

Указанные выше тенденции становятся реальностью благодаря разработке и внедрению современных образовательных технологий. Термин «образовательные технологии» — более емкий, чем «технологии обучения», ибо он подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых. Современная технология обучения представляет собой

целостную дидактическую систему, которая должна отвечать следующим требованиям:

- при сохранении коллективных форм обучения предоставить студенту возможность персонализации обучения по оптимальной программе, учитывающей в полной мере его познавательные способности, мотивацию и личные предпочтения вплоть до получения им второй специальности;
- способствовать оптимизации обучения через внедрение инновационных методов в широкую педагогическую практику;
- обеспечивать реализацию принципов обучения в учебном процессе (мотивация, актуализация цели деятельности и ее планирование, оценки уровня усвоения деятельности, активности, познавательной самостоятельности);
- выступать средством реализации рефлексии, побуждающей студента к **самостоятельному** формированию системы знаний;
- не противоречить принципам и закономерностям педагогики.

Инновационные технологии обучения следует рассматривать как инструмент, с помощью которого новая образовательная парадигма может быть претворена в жизнь. Разработка этих технологий должна вестись в соответствии со следующими **принципами**, которые непосредственно связаны с указанными выше системными требованиями:

- **принцип целостности** технологии, представляющей дидактическую систему;
- **принцип воспроизводимости** технологии в конкретной педагогической среде для достижения поставленных педагогических целей;
- **принцип нелинейности** педагогических структур и приоритетности тех факторов, которые оказывают **непосредственное влияние** на механизмы самоорганизации и саморегуляции соответствующих педагогических систем;
- **принцип адаптации** процесса обучения к личности студента и его познавательным способностям;

- **принцип потенциальной избыточности** учебной информации, создающий оптимальные условия для формирования обобщенных знаний.

Наиболее полно эти принципы могут быть реализованы в учебном процессе благодаря разработке и применению **открытых систем интенсивного обучения**. Эти системы дают студенту возможность выбора подходящей ему технологии обучения и разработки индивидуальной программы формирования и актуализации личности. Но реализация синтеза открытых систем интенсивного обучения возможна лишь при соблюдении ряда условий. Это:

- всесторонний учет характеристик педагогической среды, в которой будет проходить процесс обучения. Содержательные характеристики педагогической среды определяются знаниями, умениями и навыками; познавательным и культурным потенциалами; формами и методами организации обучения и самостоятельной работы студентов;
- соблюдение принципа адаптации процесса обучения к личности студента. Этот принцип реализуется на практике через нелинейное структурирование дисциплины (составление ее внешнего и внутреннего модулей) и составление разветвленной программы ее изучения студентами;
- ускорение индивидуального освоения студентами общенаучных и специальных знаний благодаря проектированию «логического конструкта» дисциплины, в котором даны базовые знания в свернутом виде.

Алгоритм проектирования обобщенного логического конструкта дисциплины включает следующие процедуры:

- 1) представление содержания в виде системы отдельных элементов;
- 2) проектирование матрицы взаимосвязей элементов содержания для выделения базисных знаний;
- 3) моделирование базисных знаний в символической, графической или иной форме;
- 4) преобразование модели базисных знаний с целью выделения наиболее общих понятий и системных связей между ними;

- 5) формирование общих структур познавательной деятельности, характерных для данной области научного знания;
- 6) разработка системы частных задач, решаемых общими способами.

Усвоение студентами логического конструкта той или иной дисциплины требует познавательной деятельности, адекватной принципам его структурирования, а именно*

- выделения всеобщих отношений, ключевых принципов и идей данной области знаний;
- моделирования этих отношений;
- овладения процедурой перехода от общего к частному и наоборот, от модели к объекту и обратно

Кроме того, интенсификация индивидуального познавательного процесса может быть достигнута за счет предельного увеличения плотности потока информации путем максимального профилирования общенаучных и общетехнических курсов. Учебный материал курса должен быть ориентирован на решение задач профессиональной подготовки будущего специалиста, вписываться в предлагаемую студентам систему научных знаний; содержание ключевых тем должно соответствовать передовым достижениям в области данной науки, на практических занятиях должны решаться прикладные профессиональные задачи.

Таким образом, рассматриваемая в общих группах методика проектирования структуры и содержания курса делает возможными научно обоснованные разработку и решение проблемы формирования у студентов наиболее общих принципов деятельности по добыванию знаний и выработке индивидуальных способностей достраивать целостную систему научных знаний.

Как видно из вышесказанного, разработка и синтез открытых систем интенсивного обучения представляют одно из самых перспективных направлений развития образовательных технологий, способствующих не только интенсификации обучения, но и самоорганизации, формированию и самоактуализации личности.

Контрольные вопросы

- 1 Объясните суть термина «технология обучения»
2. Перечислите «шаги» в проектировании педагогических технологий.
- 3 Дайте классификацию методов обучения.
- 4 По каким признакам классифицируются технологии обучения?
5. Что представляет собой модуль?
- 6 Какой смысл вы вкладываете в понятие «базис» дисциплины?
- 7 На каких принципах строится проектирование новых технологий обучения?
8. Что представляет собой открытая система интенсивного обучения, в чем ее преимущества?

Глава 7

ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

1. Интенсификация обучения и проблемное обучение

Интенсификация обучения сегодня продолжает оставаться одной из ключевых проблем педагогики высшей школы. Информационный взрыв и современные темпы прироста научной информации, которую нужно успеть передать студентам за время обучения, побуждают преподавателей искать выход из создавшегося положения и ликвидировать цейтнот за счет новых педагогических приемов. Одним из таких приемов является интенсификация учебной деятельности.

Интенсификация обучения — это передача большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний.

Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

Повышение темпов обучения может быть достигнуто путем совершенствования:

- содержания учебного материала;
- методов обучения.

Рассмотрим вкратце **параметры, способствующие оптимизации содержания** учебной дисциплины. Совершенствование содержания предполагает как минимум:

- рациональный отбор учебного материала с четким выделением в нем основной базовой части и дополнительной, второстепенной информации; соответствующим образом должна быть выделена основная и дополнительная литература;
- перераспределение по времени учебного материала с тенденцией изложения нового учебного материала в начале занятия, когда восприятие обучаемых более активно;
- концентрацию аудиторных занятий на начальном этапе освоения курса с целью наработки задела знаний, необходимых для плодотворной самостоятельной работы;
- рациональную дозировку учебного материала для многоуровневой проработки новой информации с учетом того, что процесс познания развивается не по линейному, а по спиральному принципу;
- обеспечение логической преемственности новой и уже усвоенной информации, активное использование нового материала для повторения и более глубокого усвоения пройденного;
- экономичное и оптимальное использование каждой минуты учебного времени.

Совершенствование методов обучения обеспечивается путем:

- широкого использования коллективных форм познавательной деятельности (парная и групповая работа, ролевые и деловые игры и др.);
- выработки у преподавателя соответствующих навыков организации управления коллективной учебной деятельностью студентов;
- применения различных форм и элементов проблемного обучения;
- совершенствования навыков педагогического общения, мобилизующих творческое мышление обучаемых;

- индивидуализации обучения при работе в студенческой группе и учет личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения;
- стремления к результативности обучения и равномерно-, му продвижению всех обучаемых в процессе познания независимо от исходного уровня их знаний и индивидуальных способностей;
- знания и использования новейших научных данных в области социальной и педагогической психологии;
- применения современных аудиовизуальных средств, ТСО, а при необходимости — информационных средств обучения.

Интенсификацию обучения можно считать одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности. Процессы интенсификации базируются на взаимодействии индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторов в учебной деятельности.

Групповые формы учебной деятельности как фактор интенсификации обучения

Теоретические исследования и практический опыт показывают, что знание предмета оказывается более прочным, когда предмет учебной деятельности выступает как средство общения. В этой ситуации в процессе обучения возникают отношения студентов между собой по поводу предмета, т. е. по схеме: субъект (студент) — объект (предмет) — субъект (студент). При этом в ходе обучения знания должны быть получены студентами более или менее самостоятельно. Правильное соотношение деятельности и общения позволяет органично сочетать обучающую и воспитывающую функции учебного процесса. Преимущества индивидуально-групповой формы обучения особенно наглядно проявляются при умело разработанной методике интенсивного обучения иностранному языку с использованием игровых ситуаций и ролевых игр.

При групповом интенсивном обучении возникает учебный коллектив, благотворно влияющий на становление личности каждого. Чисто индивидуальная работа по схеме

преподаватель — студент, лишает учебный процесс важнейшего звена — межличностного общения и межличностного взаимодействия через обучение. Межличностный контекст порождает в группе особую ауру, которую А.С. Макаренко называл атмосферой «ответственной зависимости». Без нее немыслимы активизация личностных качеств студентов и плодотворная воспитательная работа преподавателя.

Учебную студенческую группу следует прежде всего рассматривать как **коллектив**, занимающийся совместной учебной деятельностью, а процессы общения в группе во время занятий — как процессы, формирующие межличностные отношения в этом **творческом** коллективе.

В свое время К. Маркс рассматривал коллектив, объединенный совместной деятельностью, как **совокупный субъект**, обладающий системой качеств, не сводящихся к простой сумме качеств входящих в него людей. В совместной деятельности происходит передача действий от одного участника к другому, приводящая к мотивации, единой для всех членов коллектива.

Коллективный опыт, коллективный разум, общий творческий потенциал превышают возможность механической суммы отдельных творческих потенциалов. Происходит их интеграция. В совместной деятельности появляется единство ценностных ориентаций. То, что общий творческий потенциал превосходит простую сумму отдельных возможностей, с давних пор отмечено в сказках разных народов. В русском варианте — это совместные подвиги Покати Горошка, Дубовера, Ветродуя и др., проявляющих поочередно в самых сложных ситуациях свои уникальные способности и совершающих то, что одному было бы не под силу.

Подобное общение в процессе обучения представляет собой специфическую систему взаимопонимания и взаимодополнения друг друга для всех участников совместной деятельности. При такой форме межличностных отношений каждый студент группы одновременно — воспитатель и воспитуемый.

При интенсивном групповом обучении общение становится необходимым атрибутом учебной деятельности, а

предметом общения являются ее продукты: студенты непосредственно в процессе усвоения знаний обмениваются результатами познавательной деятельности, обсуждают их, дискутируют. Межличностное общение в учебном процессе повышает мотивацию за счет включения социальных стимулов: появляются личная ответственность, чувство удовлетворения от публично переживаемого успеха в учебе. Все это формирует у обучаемых качественно новое отношение к предмету, чувство личной причастности к общему делу, каким становится совместное овладение знаниями.

При организации коллективной работы студентов возникает ряд трудностей организационного, педагогического и социального плана. Чтобы групповая работа по добытию новых знаний была по-настоящему продуктивной, нужно предложить студентам совместную деятельность — интересную, личностно и социально значимую, общественно полезную, допускающую распределение функций по индивидуальным способностям. Наиболее полное и рациональное сочетание этих параметров возможно при интенсивном обучении иностранным языкам, при коллективной работе студентов в студенческом бюро переводов, выполняющих переводы по заданию профилирующих кафедр (в данном случае большую роль играют мотивационный фактор, чувство своей полезности и самореализации). Не менее оптимальной формой коллективной деятельности, способствующей включению вышеперечисленных факторов, являются деловые игры, которым будет посвящен отдельный раздел данного учебного пособия.

Методы активного обучения

К понятию «интенсификация обучения» примыкает понятие «активизация обучения». **Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом при-**

менении, а также **формировании способностей прогнозировать производственную ситуацию и принимать самостоятельные решения.**

В современных условиях стратегическим направлением интенсификации и активизации обучения должно стать создание дидактических и психологических условий для осмысленности обучения, включения в этот процесс студентов не только на уровне интеллектуальной, но и социальной и личностной активности.

При догматическом обучении канонизированное содержание должно быть усвоенным буквально, а субъект обучения редуцировался к объекту воздействия обучающего, подобно восточной модели: «Гуру — ученик». При такой системе поток знаний однонаправлен от гуру к ученикам, и проблема познавательной активности учащихся не ставится.

Систематические основы активного обучения закладывались в конце 70-х годов в исследованиях психологов и педагогов по проблемному обучению в контексте школы, что затруднило внедрение проблемного обучения в вузовский дидактический процесс. Многолетняя дискуссия «Проблемное обучение — понятие и содержание» в «Вестнике высшей школы» помогла раскрыть специфику проблемного обучения в вузе. В этом плане особенно интересны работы А.М. Матюшкина, в которых введено понятие диалогического проблемного обучения, приводящего к возникновению «субъективно-объективных отношений», и обоснована необходимость включения проблемных методов во все виды и звенья работы студентов.

Какие бы методы обучения — активные, интенсивные или проблемные — ни применялись, важно для повышения эффективности вузовского обучения создать такие **психолого-педагогические условия**, в которых студент может **занять активную личностную позицию** и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности. Нет нужды противопоставлять понятие «активный» и «пассивный». Речь должна идти об **уровне и содержании** активности студента, обусловленной тем или иным методом обучения. Дидактический принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении обуславливает

систему требований к учебной деятельности студента и педагогической деятельности преподавателя в едином учебном процессе. В эту систему входят внешние и внутренние факторы, потребности и мотивы, образующие иерархию. Соотношение этих характеристик определяет выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия организации всего процесса формирования активной творческой личности.

Одним из наиболее перспективных направлений развития творческих способностей личности, столь необходимых современному специалисту, является проблемное обучение.

Проблемное обучение в вузе

Главная задача современного образования видится в оснащении специалистов методологией творческого преобразования мира. Процесс творчества включает в себя прежде всего открытие **нового**: новых объектов, новых знаний, новых проблем, новых методов их решения. В связи с этим проблемное обучение как творческий процесс представляется как решение нестандартных научно-учебных задач нестандартными же методами. Если тренировочные задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и отработки навыков, то проблемные задачи — это всегда поиск нового способа решения.

Как категория диалектической логики, **проблема отражает диалектические противоречия в познаваемом объекте в процессе его исследования.**

Как категория психологическая, она отражает противоречия и у субъекта при познании объекта. Одна и та же проблема разными людьми или разными группами людей может восприниматься по-разному, вызывать затруднения в ее осмыслении, осознаваться как проблемная задача, в которой сформулирована суть проблемы и намечены этапы ее решения, и т. д.

Проблемным обучением можно назвать обучение решению нестандартных задач, в ходе которого обучаемые усваивают новые знания, умения и навыки.

Формирование профессионального мышления студентов — это, по сути дела, выработка творческого, проблемного подхода. Вузовская подготовка должна сформировать у специалиста необходимые творческие способности. Это прежде всего:

- возможность самостоятельно увидеть и сформулировать проблему;
- способность выдвинуть гипотезу, найти или изобрести способ ее проверки;
- собрать данные, проанализировать их, предложить методику их обработки;
- способность сформулировать выводы и увидеть возможности практического применения полученных результатов;
- видение проблемы в целом, все аспекты и этапы ее решения, а при коллективной работе свою роль в решении проблемы.

Элементы проблемного обучения имели место еще в античности, а затем в эпоху Возрождения. Это эвристические беседы Сократа, беседы и диалоги Галилея. Педагогика Ж.-Ж. Руссо — проблемные диалоги были излюбленным жанром века Просвещения. В истории отечественной педагогики примером проблемного изложения материала могут служить лекции К. А. Тимирязева.

В практике обучения проблемные ситуации зачастую возникали стихийно. Это ситуации поиска истины в условиях интеллектуального затруднения, с которыми сталкиваются студенты при решении Нестандартных задач. Специфические особенности высшей школы в эпоху НТР и тенденции развития высшего образования способствовали оформлению проблемного обучения в отдельное направление педагогики высшей школы и на основе результатов теоретических исследований разработке его исходных понятий, педагогических принципов и приемов.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема

сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или проблем. При традиционной педагогической стратегии — от знаний к проблеме — студенты не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Гегель метко определил, говоря о том, что не результат есть действительное целое, а результат вместе со своим становлением. Голый результат есть **труп**, оставивший позади себя тенденцию.

«Потребление» готовых достижений науки не может сформировать в сознании студентов модель будущей реальной деятельности. Авторы проблемного метода придают исключительно важное значение смене стратегии «от знаний к проблеме» на стратегию «от проблемы к знаниям». В качестве примера можно привести два варианта плана лекции по тепловому излучению в курсе общей физики. Традиционная лекция. Следует дать и уточнить некоторые физические понятия (абсолютно черное тело), затем объяснить основные понятия квантовой теории, дать основные характеристики (например, распределение интенсивности теплового излучения по частотам), затем вывести основную и производную формулы и показать, какие научно-технические проблемы могут быть решены с помощью этого понятийного аппарата.

Проблемная лекция. Лектор рассказывает об ультрафиолетовой катастрофе, о проблеме расхождения теоретических кривых и кривой, полученной опытным путем, о распределении интенсивности излучения в спектре частот. Затем полезно рассказать студентам о мучительных научных поисках ученых, которые привели к квантовой теории. Можно даже предложить вывести студентам самим формулы Больцмана и Вина, являющиеся частным случаем квантовой теории.

Что дает перестановка слагаемых?

Начав с якобы нерешенной задачи, преподаватель создает в аудитории проблемную ситуацию, формируя в сознании учащихся мотив овладения рубежом научного

знания. Только мотивация способна стать действенным фактором активного вовлечения личности в процесс познания. Мотивы возникают из потребностей, а потребности определяются опытом, установкой, оценкой, волей, эмоцией.

Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто не эффективны.

Активизации творческого мышления способствуют субъект-объект-субъектные отношения, возникающие при коллективном решении проблемы.

В ситуации обучения существуют три группы мотивов, некоторые психологи придерживаются разделения мотивов на две группы. В обоих случаях деление происходит в зависимости от того, что лежит в основе мотивации, побуждение или потребность познания. Три группы мотивов, приводимые ниже, связаны с традиционными и активными формами обучения, в связи с чем авторы считают целесообразным предложить вниманию читателя трехчастную классификацию.

При традиционном обучении у обучаемых формируется две группы побуждающих мотивов.

I — непосредственно побуждающие мотивы. Они могут возникнуть у студентов за счет педагогического мастерства преподавателя, формируя интерес к данному предмету. Эти внешние факторы отражают скорее заинтересованность, но не мотивацию познавательного плана.

II — перспективно побуждающие мотивы. Так, например, преподаватель объясняет студентам, что без усвоения данного конкретного раздела нельзя освоить следующий раздел, либо у студентов формируется мотив к обучению, поскольку впереди экзамен по дисциплине; или нужно отлично сдать сессию, чтобы получить повышенную стипендию. В этом случае познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности.

При активных формах обучения и, в частности, проблемном обучении возникает совершенно новая группа мотивов:

III — познавательно-побуждающие мотивы бескорыстного поиска знания, истины. Интерес к обучению возникает в связи с проблемой и разворачивается в процессе умственного труда, связанного с поисками и нахождением решения проблемной задачи или группы задач. На этой основе возникает внутренняя заинтересованность, которую, выражаясь словами А.И. Герцена, можно назвать «эмбриологией знания».

Итак, познавательно-побуждающая мотивация появляется при применении активных методов обучения и, возникнув, превращается в фактор активизации учебного процесса и эффективности обучения. Познавательная мотивация побуждает человека развивать свои склонности и возможности, оказывает определяющее влияние на формирование личности и раскрытие ее творческого потенциала.

С появлением познавательно-побуждающих мотивов происходит перестройка восприятия, памяти, мышления, переориентация интересов, активизация способностей человека, создавая предпосылки успешного выполнения той деятельности, к которой он испытывает интерес.

Но, к сожалению, инерция традиционной педагогики еще очень велика и ориентирует преимущественно на стимуляцию побуждающих мотивов, на мотивацию достижения: получить высокие баллы, успешно сдать сессию и т. д. Вот почему выявление психолого-педагогических характеристик, способствующих появлению познавательной мотивации с последующей ее трансформацией в мотивацию профессиональную, представляет собой одно из стратегических направлений развития педагогики высшей школы и инновационных технологий обучения.

Сочетание познавательного интереса к предмету и профессиональной мотивации оказывает наибольшее влияние на эффективность обучения.

Преподаватель должен так организовать педагогическое и межличностное общение и так направлять учебную деятельность студентов, чтобы мотивация достижения не препятствовала возникновению познавательной мотивации и их корреляция порождала развитие познавательно-побуждающих МОТИВОВ.

Но формирование мотивов — лишь одна из сторон задач проблемного обучения. Его успешность определяется **логикой** и **содержанием** деятельности студента. Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного познания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Именно в связи с этим **проблемное обучение можно назвать развивающим, ибо его цель — формирование знания, гипотез, их разработки и решений**. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации, оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

Каковы же предметно-содержательные характеристики проблемного обучения?

- Тот или иной тип противоречия, выявленного преподавателем совместно с учащимися. Например, противоречие между теоретической моделью и опытными данными теплового излучения.
- Отсутствие известных способов решения подобных проблем.
- Дефицит данных или теоретических моделей.

Занимающийся проблемным обучением преподаватель должен знать структуру и типологию проблемных ситуаций, способы их разрешения, педагогические приемы, определяющие тактику проблемного подхода. Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить:

- Проблемная ситуация как следствие противоречий между **школьными знаниями** и новыми для студентов **фактами**, разрушающими теорию.

- Понимание **научной важности** проблемы и **отсутствие** теоретической базы для ее решения.
- **Многообразие концепций и отсутствие надежной теории** для объяснения данных фактов.
- Практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования.
- Противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью.
- Противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

Все указанные противоречия возникают из-за дисбаланса между теоретической и практической информацией, избытком одной и недостатком другой или наоборот.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает, что именно ему неизвестно.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: «Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?» Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения. Итак, проблемный метод предполагает следующие шаги: **проблемная ситуация ⇨ проблемная задача ⇨ модель поисков решения ⇨ решение.**

Правильно сформулировать проблему — значит уже наполовину ее решить. Но на начальном этапе решения в формулировке такой задачи не содержится ключ к ее решению.

Поэтому в классификации проблемных задач выделяют задачи с неопределенностью условий или искомого, с избыточными, противоречивыми, частично неверными данными. **Главное в проблемном обучении — сам процесс поиска и выбора верных, оптимальных решений,** т. е. путепроходческая работа, а не мгновенный выход на решение.

Хотя преподавателю с самого начала известен кратчайший путь к решению проблемы, его задача — ориентировать сам процесс поиска, шаг за шагом приводя студентов к решению проблемы и получению новых знаний.

Некоторые авторы определяют проблемное обучение как ряд проблемных задач, последовательное решение которых ведет к достижению поставленной дидактической цели.

Проблемные задачи выполняют тройную функцию:

- они являются начальным звеном процесса усвоения новых знаний;
- обеспечивают успешные условия усвоения;
- представляет собой основное средство контроля для выявления уровня результатов обучения.

Условия успешности и цели проблемного обучения

В результате исследований и практической деятельности выделены три главных условия успешности проблемного обучения:

- **обеспечение достаточной мотивации**, способной вызвать интерес к содержанию проблемы;
- обеспечение посильности работы с возникающими на каждом этапе проблемами (рациональное соотношение известного и неизвестного);
- значимость информации, получаемой при решении проблемы, для обучаемого.

Главная психолого-педагогическая цель проблемного обучения — развитие профессионального проблемного мышления — в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику. Вообще, развитие творческих способностей носит прикладной характер и конкретизируется применительно к предмету, преобразуясь в формирование той или иной творческой способности, в нестандартное видение:

- увидеть проблему в тривиальной ситуации, когда у учащихся возникают нетривиальные для данного уровня подготовки вопросы типа: «Всякую ли кривую можно задать системой двух уравнений?»;

- увидеть по-новому структуру тривиального объекта (его новые элементы, их связи и функции и т. п.), например, совпадающие очертания континентов обоих Америки, Европы и Африки;
- сформировать способность переноса ранее усвоенных знаний и умения в новую ситуацию (формирование метаумений);
- комбинировать новый способ решения из элементов ранее известных методов. Например, перенесение в криминалистическую экспертизу методов химического, психологического, графологического, математического анализов;
- построить оригинальные решения, не применяя ранее известных аналогичных методов (так были созданы неевклидова геометрия Лобачевским, теория относительности — Эйнштейном, квантовая физика — Планком).

Формы и средства проблемного обучения

Для достижения главной дидактической цели преподаватель, занимающийся проблемным обучением, должен уметь планировать проблему, управлять процессом поисков и подвести учащихся к ее разрешению. Это требует не только знания теории проблемного обучения, но и овладения его технологией, специфическими приемами проблемного метода, умения перестроить традиционные формы работы.

Не каждый учебный материал подходит для проблемного изложения. Проблемные ситуации легко создавать при ознакомлении студентов с историей предмета науки. Гипотезы, решения, новые данные в науке, кризис традиционных представлений на поворотном этапе, поиски новых подходов к проблеме — вот далеко не полный перечень тем, подходящих для проблемного изложения. Овладение **логикой поиска** через историю открытий — один из перспективных путей формирования проблемного мышления. Успешность перестройки обучения с традиционного на проблемное зависит от «уровня проблемности», который определяется двумя следующими факторами:

- степенью сложности проблемы — выводимой из соотношений известного и неизвестного студентом в рамках данной проблемы;
- долей творческого участия обучаемых в разрешении проблемы как коллективного, так и личного.

Чтобы уровень мотивации студентов в процессе проблемного обучения не понизился, соответственно должен возрастать от курса к курсу уровень проблемности.

Опыт творческой работы, накапливаемый студентами в процессе обучения, позволяет повысить планку требований, внося в проблемные задачи качественные и количественные изменения.

В отечественной педагогике различают три основные формы проблемного обучения:

- проблемное изложение учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара;
- частично-поисковая деятельность при выполнении эксперимента, на лабораторных работах;
- самостоятельная исследовательская деятельность.

Проблемный семинар можно провести в форме теоретической игры, когда небольшие рабочие группы, организованные на базе студенческой группы, доказывают друг другу преимущества своей концепции, своего метода. Решение серии проблемных задач может быть вынесено на практическое занятие, посвященное проверке или оценке определенной теоретической модели или методики, степени их пригодности в данных условиях. Наибольшая эффективность проблемного подхода реализуется через НИРС, при выполнении которой студент проходит все этапы формирования профессионального мышления, в то время как на отдельной лекции, семинаре или практическом занятии преследуется одна цель или ограниченная группа целей проблемного обучения. Но в любом случае основная его цель — развитие творческих умений и навыков, формирование творческого профессионально ориентированного мышления.

Контрольные вопросы

1. Расшифруйте смысл понятия «интенсификация обучения».
2. Каковы пути интенсификации учебного процесса?
3. Что предполагает совершенствование содержания учебной дисциплины?
4. Каковы пути совершенствования методов обучения, целью которых является его интенсификация?
5. В чем преимущества групповых форм обучения и коллективной работы студентов?
6. Что такое активизация обучения?
7. Что вы понимаете под термином «проблемное обучение»?
8. В чем проявляются творческие способности студентов?
9. В чем принципиальная разница традиционного и проблемного обучения?
10. Какие мотивы формируются при традиционном и проблемном обучении?
11. Какие шаги предполагает проблемный метод?
12. Каковы дидактические цели проблемного обучения?
13. Каковы основные формы проблемного обучения?

2. Деловая игра как форма активного обучения

Истоки деловой игры восходят к магическим обрядам древнего человека, к ритуальным танцам охотников, воспроизводившим процесс охоты до ее начала и выполнявшим не только магические, но и учебные функции. Непосредственный предшественник деловой игры — военная игра, зародившаяся в XVII веке. «Потешные полки» юного Петра I и их военные забавы — предтеча маневров, ставших деловыми учебными играми в армии. Первая деловая игра, названная организационно-производственным испытанием, была разработана и проведена в 1932 г. в

г. Ленинграде, но по ряду социально-исторических причин она была забыта в СССР и возродилась в 1957 г. в США с использованием ЭВМ. Сегодня деловые игры широко используются в учебном процессе за рубежом. В советской педагогической науке проблема деловых игр стала активно разрабатываться начиная с 60-х годов. В настоящее время деловые игры используются в учебном процессе институтов повышения квалификации, на научно-методических конференциях и в учебном процессе как в высших, так и средних специальных учебных заведениях, технических и гуманитарных. Что это? Модное веяние или в самом деле перспективная форма обучения, вписывающаяся в современные тенденции развития образования?

Широкое распространение попыток применения деловых игр имеет свои позитивные и негативные стороны и соответственно своих сторонников и противников. Появились две противоположные тенденции ее осмысления. Позитивная — подтверждает возможности деловых игр как инструмента формирования личности специалиста и активизации учебного процесса. Негативная — связана с недостаточно глубоким пониманием сущности деловой игры прежде всего как педагогического явления, главное в котором не внешняя форма, а сложные психолого-педагогические факторы, действующие через нее и благодаря ей. Следует также отметить, что как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе отсутствует общепринятая концепция деловой игры. Это приводит к некоторому разбросу представлений о ее сущности, структуре, к разночтению в терминах и самом названии, а следовательно, и к пестроте разнообразного педагогического инструментария, что неизбежно создает определенные трудности его использования, тем самым заранее обрекая некоторых разработчиков на неуспех. Попытаемся разобраться в сущности и психолого-педагогических основах ДИ с позиций контекстного обучения (А.А. Вербицкий), ибо деловая игра представляет собой наиболее четко выраженную, овеществленную его форму.

Сущность и принципы деловой игры

Деловая игра представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого.

С помощью знаковых средств (язык, речь, графики, таблицы, документы) в деловой игре воспроизводится профессиональная обстановка, сходная по основным сущностным характеристикам с реальной. Вместе с тем в деловой игре воспроизводятся лишь типичные, обобщенные ситуации в сжатом масштабе времени. Например, экзаменационная сессия может быть разыграна за одно игровое занятие, а разработка перспективного плана развития предприятия — за период от одного игрового занятия до одного дня.

Оставаясь педагогическим процессом, учебная деловая игра является воссозданием контекста будущего труда в его предметном и социальном аспектах. Она воссоздает предметный контекст-обстановку условной практики и социальный контекст, в котором учащийся взаимодействует с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности на целостном же объекте — на модели условий и диалектики производства, профессиональной деятельности.

В деловой игре обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, налагаясь на канву профессионального труда. В контекстном обучении знания усваиваются не впрок, для будущего, а обеспечивают игровые действия учащегося в реальном процессе деловой игры. Одновременно обучаемый наряду с профессиональными знаниями приобретает специальную компетенцию — навыки специального взаимодействия и управления людьми, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, ДИ воспитывает

личностные качества, ускоряет процесс социализации. В процессе игры осваиваются:

- нормы профессиональных действий;
- нормы социальных действий — т. е. отношений в коллективе производителей. При этом каждый ее участник находится в активной позиции, взаимодействует с партнерами, соотнося свои интересы с партнерскими и таким образом через взаимодействие с коллективом познавая себя.

Теоретический анализ обширной зарубежной и отечественной научной литературы по деловым играм позволяет сформулировать психолого-педагогические принципы их разработки и проведения (схема 1.17). Моделируя или имитируя условия и динамику производства, действия и отношения специалистов, ДИ служит средством актуализации, применения и закрепления знаний и средством развития практического мышления. Этот эффект достигается через взаимодействие участников игры в заданной конкретной ситуации или системе производственных ситуаций. Деловая игра реализуется на имитационной модели как совместная деятельность по постановке и решению игровых учебных задач, подготовке и применению индивидуальных и совместных решений. Правила и нормы совместной деятельности, язык имитации и связи задаются заранее или вырабатываются в процессе игры. ДИ проводится в режиме диалогического общения, она является двуплановой деятельностью, поскольку направлена на достижение двух целей: игровой и педагогической, которая, будучи приоритетной, не должна довлеть над первой.

Принципы организации учебных ДИ

Для достижения поставленных учебных целей на этапе разработки в деловую игру следует заложить пять психолого-педагогических принципов:

- о принцип имитационного моделирования ситуации;
- принцип проблемное[™] содержания;

о принцип ролевого взаимодействия в совместной деятельности;

- принцип диалогического общения;
- принцип двуплановости игровой учебной деятельности.

1. Принцип имитационного моделирования предполагает разработку:

- а) имитационной модели производства;
- б) игровой модели профессиональной деятельности.

Наличие этих двух моделей необходимо для создания предметного и социального контекстов будущего труда.

2. Принцип проблемности содержания игры и ее развертывания означает, что в предметный материал игры закладываются учебные проблемы, выстроенные в виде системы игровых заданий, в которых содержится тот или иной тип противоречий, разрешаемых студентами в процессе игры, что приводит к выходу из проблемной ситуации.

3. Принцип совместной деятельности основывается на имитации производственных функций специалистов через их ролевое взаимодействие. Игра предполагает общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, при которых развиваются психические процессы, прирующие мышлению специалистов.

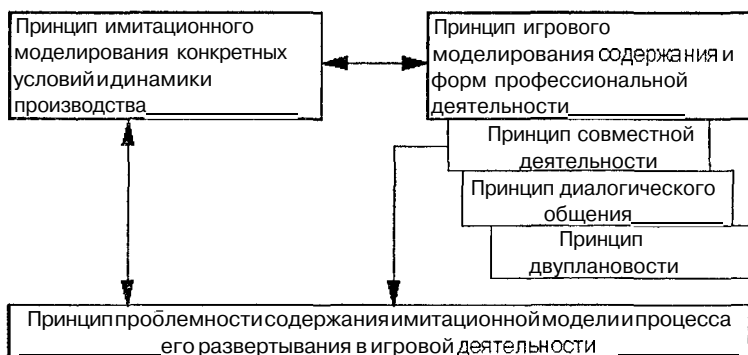


Схема 1.17. Психолого-педагогические принципы деловой игры (по А.А. Вербицкому)

4. **Принцип диалогического общения** и взаимодействия партнеров в игре есть необходимое условие переживания и разрешения проблемной ситуации. Участники игры задают друг другу вопросы. Система рассуждений каждого из партнеров обуславливает их взаимное движение к совместному решению проблемы. Люди неоднозначно реагируют на одинаковую информацию, что порождает диалог, обсуждение и согласование позиций, интересов.
5. **Принцип двуплановости** игровой учебной деятельности дает возможность внутреннего раскрепощения личности, проявления творческой инициативы. Суть его в том, что «серьезная» деятельность, направленная на обучение и развитие специалиста, реализуется в «несерьезной» игровой форме.

Эти взаимообусловленные принципы составляют определенную концепцию деловой игры и должны соблюдаться как на этапе разработки, так и на этапе реализации. Несоблюдение или недостаточная проработка хотя бы одного из них отрицательно скажется на результатах ДИ. В модели Вербицкого первый принцип разделен на две части, но это ничего не изменяет в самой сути игры и во взаимодействии ее принципов.

Реализация психолого-педагогических принципов ДИ в процессе ее разработки

Разработку деловой игры начинают с создания двух моделей — имитационной и игровой, которые будут встроены в ее сценарий. Таким образом, первый принцип ДИ реализуется на начальном этапе ее разработки. Имитационная модель получает свое воплощение в следующих структурных компонентах: цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания. Компоненты игровой модели — сценарий, правила, цели, роли и функции игроков.

Принцип проблемности лежит в основе содержания игры и закладывается в систему проблемных учебных заданий, представленных в форме описания конкретных производ-

ственных ситуаций или задач. Они могут содержать неявные альтернативы, противоречия, избыточные или неверные данные, требования преобразовать ситуацию в соответствии с более сложными или более простыми критериями, найти недостающую информацию и т. п. Проблемность содержания выступает объективной предпосылкой самостоятельного мышления каждого участника игры. Это «инструмент» развития теоретического и практического мышления специалиста. В деловой игре вместо передачи информации от преподавателя к студенту в совместной деятельности и диалогическом общении ее участников создаются условия для порождения знаний, которых никто в отдельности получить не в состоянии. Неединственность интерпретации содержания игры каждым порождает дискуссию, в результате которой игровой коллектив успешно разрешает учебную проблему в рамках имитационной модели.

Три последующих принципа — совместной деятельности, диалогического общения и двуплановости — соподчинены принципу игрового моделирования.

Принцип совместной деятельности задает разработчику или ведущему требование выбора и конкретизации ролей, определения полномочий, ресурсов, интересов «должностных лиц». Все это должно быть воспроизведено соответствующим набором методических и психологических условий совместного или индивидуального принятия решений. ДИ — работа двух или большего числа людей. Процесс игры возможен только при наличии нескольких участников, вступающих в общение и взаимодействие.

Принцип диалогического общения — необходимое условие игры. Каждый участник в соответствии с ролью высказывает свою точку зрения, свое отношение ко всем проблемам ДИ. В диалоге рождается процесс мышления. Его возникновение обусловлено наличием включенного в игру противоречия или проблемы. Задача разработчика и ведущего — создать оптимальные дидактические условия для возникновения диалога, перерастающего в полилог, дискуссию.

Принцип двуплановости обязывает разработчика заложить в игру такие ситуации, при которых ее участники

могли бы действовать сознательно и в любой момент отдавать себе отчет в том, что они поступают и как исполнители игровых ролей, и как будущие производственники. **Игровая обстановка дает возможность не бояться ошибок, интеллектуально раскрепощаться и активизироваться творческому потенциалу личности.** В зависимости от задач игры можно варьировать игровые и педагогические цели, усиливая игровой, учебный или профессиональный аспекты. Все зависит от замысла, реальной обстановки. Главное, чтобы игровые условия трансформировались в сознании обучаемых и превратились в стимулы деятельности реальных целей обучения и воспитания. Эффективность ДИ обеспечивается через сбалансированность реальных и условных компонентов. Тогда учебная ситуация осознается двояко, и эта двойственность максимально работает на решение учебных и воспитательных задач.

Следует особо отметить социализующую функцию ДИ. Это школа коллективных отношений. Активность участников имеет социальную значимость, от нее зависит успех общего дела. Участники игры становятся конкретным социальным механизмом, носителем производственных отношений, складывающихся в коллективе.

У деловых игр есть свои достоинства и недостатки и определенные области применения. **Деловую игру как форму контекстного обучения следует выбирать прежде всего для решения следующих педагогических задач:**

- формирование у обучаемых целостного представления о профессиональной деятельности и ее динамике;
- приобретение проблемно-профессионального и социального опыта, в том числе и принятия индивидуальных и коллективных решений;
- развитие теоретического и практического мышления в профессиональной сфере;
- формирование познавательной мотивации, обеспечение условий появления профессиональной мотивации.

Таким образом, **не** любое содержание профессиональной деятельности подходит для игрового моделирования, **а** лишь то, которое содержит в себе проблемность и не

может быть усвоено индивидуально. (Вспомним любимое выражение производителей, обращенное к молодым специалистам: «Забудьте все то, чему вас учили в институте!») Сам предмет игры подобно мячу или шайбе должен играть с «играющими».

Каково число участников ДИ? Опыт и исследования показывают, что оптимальное число участников — 30 человек, а в группе — 7 человек. Как проводить деловую игру? ДИ можно проводить перед изложением лекционного материала для обнаружения пробелов в знаниях, когда их основой является только личный опыт, либо после лекционного курса для закрепления и актуализации знаний в опыт. Можно также осуществлять организацию всего учебного процесса на основе сквозной деловой игры. В последнем случае динамика интереса обуславливается динамикой смены традиционных и деловых форм проведения занятий, которые целостно воспроизводят процесс будущей профессиональной деятельности.

Творческая активность личности в ДИ стимулируется тем, что игра позволяет ощутить значимость своего «я». Закомплексованность и скованность на основе интереса сменяются активностью, собранностью. Этот интерес вызывает положительные эмоции, задает творческую направленность личности, увеличивает темпы и результаты эвристического мышления. В процессе игры наиболее полно реализуется один из важнейших принципов воспитания — принцип единства знаний и опыта. ДИ насыщает межролевое общение нравственно-психологическим содержанием и самоорганизует деловое сотрудничество. Развитие личности специалиста в процессе ДИ обусловлено рядом совокупных факторов, главные из которых:

- система специальной и личностной мотивации;
- возможность через коллективную деятельность поставить и решить задачу;
- возможность воссоздать целостную динамическую производственную ситуацию и действовать в ней.

Структура деловой игры

Как уже отмечалось выше, в силу отсутствия единой концепции деловой игры разработчики исходят из собственного эмпирического опыта, соображений здравого смысла или заимствуют отдельные структурные элементы ДИ у других авторов. Мы приводим ниже структурную схему деловой игры, заимствованную у А.А. Вербицкого и разработанную им совместно с М.В. Борисовой, поскольку он является одним из самых авторитетных специалистов в этой области. (Схема 1.18).

Постараемся, насколько позволяют рамки настоящего раздела, прокомментировать данную схему.

Имитационная модель — это прототип модели, она задает предметный контекст деятельности специалиста в учебном процессе.

Игровая модель задает социальный контекст и представляет собой работу участников ДИ с имитационной моделью.

Объектом имитации обычно выбирается наиболее типичный фрагмент профессиональной деятельности, требующей системного применения разнообразных умений и навыков, которыми должен овладеть учащийся за период, предшествующий игре.

Разработанная с помощью известных принципов и средств моделирования имитационная модель воплощается в таких структурных компонентах, как цели, предмет игры, графическая модель взаимодействия участников, система оценивания. Игровая модель состоит из следующих компонентов: цели, комплекта ролей и функций игроков, сценария, правил игры.

Игровая модель имеет игровые цели. Педагогическая модель имеет две группы целей — обучающие или дидактические и воспитательные. Предмет **игры** — это предмет деятельности участников игры, он зависит от модели специалиста и представляет собой перечень процессов или явлений, требующих профессионально компетентных действий. Так, например, схема ДИ «Лекция», которую це-

лесообразно проводить со слушателями ИПК или ФПК, может иметь следующий вид.

Схема игры «Лекция»

Этапы	Операции
I этап - информационно-теоретический	1. Вводная лекция
	2. Исходная информация о ДИ
II - организационный	3. Трехступенчатые выборы 2-х лекторов и 2-х экспертов
	4. Ознакомление с ролями 3-го этапа
Этапы	Операции
III - чтение и оценка лекции	5. Чтение 1-й лекции
	6. Оценка 1-й лекции
	7. Чтение 2-й лекции
	8. Оценка 2-й лекции
IV - заключительная дискуссия	9. Обсуждение в группах
	10. Выступление лекторов
	11. Выступление экспертов
	12. Выступление преподавателя - руководителя игры

Сценарий. Под «сценарием ДИ» понимается вербальная или графическая форма предметного содержания, отражающая последовательность и характер действия игроков и ведущих. Этапы, операции и шаги игры обычно оформляются в виде блок-схемы (см. схему игры «Лекция»). Элементом сценария является также описание конфликта или противоречия, заложенного в игру. Следует отличать реальное противоречие, заложенное в описание имитационной модели, и игровой конфликт, заложенный во все элементы игровой модели и способствующий процессу протекания игры.

Материальное обеспечение	Игровая модель				Учебное оборудование
	Цели игровые	Комп- лект ро- лей и функций игроков	Сцена- рий игры	Правила игры	
	Цели педаго- гические	Пред- мет игры	Графи- ческая модель взаимо- дейст- вия участ- ников игры	Система оцени- вания	
	Имитационная модель				

Схема 1.18. Структурная схема деловой игры

Важный элемент сценария — способ генерирования событий, определяющий динамику и характер развития игрового процесса.

Различают три способа: детерминированный, спонтанный, смешанный. Последний из них, сочетающий алгоритмизацию с учетом вероятностного характера событий, наиболее присущ деловой игре.

Графическая модель ролевого взаимодействия участников отражает количественный и качественный состав участников, их связи, взаимодействия, пространственное расположение игроков и оказывает большую помощь ведущему и участникам игры.

Комплект ролей и функций игроков должен адекватно отражать профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для того фрагмента профессиональ-

ной деятельности, который моделируется в игре. Иногда для стимулирования игровой ситуации вводятся игровые роли (скептик, энтузиаст и т. д.). Чем выше профессиональный уровень разработчика, тем удачней будет комплект ролей. Сложным моментом в разработке игры является четкое определение функций игроков. Их нужно составлять обобщенно и дополнять инструкциями, в которых в словесной форме, с помощью таблиц или в виде алгоритма даются права, обязанности и возможные действия игроков.

Правила игры отражают характеристики реальных процессов и явлений, существующих в прототипах моделируемой реальности в упрощенном варианте. Кроме того, существует второй план игры — правила чисто игрового характера; если их не соблюдать, игра перестанет быть игрой, превратившись в занятие тренажерного типа.

Требования к правилам игры сводятся к следующим положениям:

- правила содержат ограничения, касающиеся технологии игры, регламента игровых процедур или их элементов, ролей и функций преподавателей-ведущих, системы **оценивания**;
- **правил не должно** быть слишком много, не более 5—10, они должны быть представлены аудитории на плакатах или с помощью технических средств;
- **характер правил должен** обеспечивать воспроизведение реального и делового контекстов игры;
- **правила должны быть связаны с системой стимулирования и инструкциями** игрокам.

Как перечень основных правил можно привести соблюдение регламента, использование носителей информации, применение активных форм представлений информации, вопросы дискуссионного характера.

Система оценивания обеспечивает контроль принимаемых решений и самоконтроль, предполагает содержательную оценку, обеспечивает соревновательный характер игры, позволяет оценивать деятельность и личностные качества участников игры, а также успешность работы

игровых групп. Система должна строиться прежде всего как система самооценки играющих, а затем — как система оценки преподавателем-ведущим.

Разбор игры преподавателем и рефлексия ее участников по поводу их навыков на заключительном обсуждении несут основную обучающую и воспитательную нагрузку. Заключительная часть игры — это не столько подведение итогов, сколько анализ причин, обусловивших фактически ее результаты.

Методическое обеспечение игры предполагает наличие следующих материалов: проспект и параметры игры, набор реальной и игровой документации. Степень детализации методических рекомендаций зависит от сложности объекта имитации, контингента и других причин.

Техническое обеспечение ДИ. Различают ручные и машинные игры, однако между ними нет четкой грани, речь идет о степени использования ЭВМ в игровом процессе. Однако в сценарии должны быть четкие указания о применении ЭВМ и ТСО. Технические средства выбираются в зависимости от целей и содержания игры и выполняют только функции, без которых нельзя обойтись или которые выполняются вручную хуже и медленнее.

Некоторые советы и рекомендации разработчикам и пользователям ДИ

1. Деловые игры следует использовать только там, где они действительно необходимы. Это получение целостного опыта будущей профессиональной деятельности, развернутой во времени и пространстве.
2. К разработке игры следует подходить системно и учитывать ее влияние на другие виды работы со студентами, а также реакцию других преподавателей, которая может быть неадекватной.
3. В деловой игре нужны предметная и социальная компетентность участников, поэтому **следует начинать подготовку к ДИ с анализа конкретных производственных ситуаций и разыгрывания ролей**. Следует также до игры формировать у студентов культуру дискуссии.

4. Структурные компоненты ДИ должны сочетаться таким образом, чтобы она не стала ни тренажером, ни азартной игрой. Нижеприводимая табл. 1.9 дает представление о рациональных приемах реализации игрового контекста в структурных элементах ДИ.
5. Игра должна строиться на принципах саморегулирования. Преподаватель действует перед игрой, до начала учения, в конце и при анализе игры. Это требует большой подготовительной работы, теоретических и практических навыков конструирования ДИ.
6. Режим работы студентов в процессе ДИ не укладывается в рамки традиционного поведения их на занятии и должен быть подчинен логике моделируемого производственного процесса.
7. В вузе наиболее приемлемы компактные ДИ, рассчитанные на 4 часа практических занятий. Их лучше проводить на последних часах последнего дня учебной недели, учитывая эмоциональный заряд.

Помимо моделирования производственных ситуаций, связанных с формированием профессиональных умений специалистов принимать управленческие решения, организовывать производство, разрабатывать планы его развития, можно с неменьшим успехом моделировать предметное и социальное содержания осваиваемой профессиональной деятельности в **инженерных деловых играх**.

Инженерные деловые игры могут стать целым классом учебных игр в техническом вузе. Их использование в учебном процессе позволяет задать предметный и социальный контексты профессиональной деятельности уже на первом курсе, определить условия развития теоретического и практического мышления инженера, его способностей работать в коллективе, инициативы, ответственности. В числе общеинженерных умений можно назвать анализ профессиональных ситуаций, целеполагание, выбор оптимального решения технических задач, их вариантов, обработку и оформление данных, анализ и оценку достигнутых результатов.

Системное усвоение предметных и социальных умений в процессе инженерной деловой игры способствует разви-

Таблица 1.9. Приемы реализации игрового контекста в структурных элементах ДИ

Элементы игровой модели	Конструктивные приемы
Цели игры	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование игровых целей
Сценарий игры	<ul style="list-style-type: none"> • Создание «катастроф» • Задание поведенческих противоречий • Сжатие или растяжение игрового времени по отношению к реальному времени протекания процесса в объекте имитации • Повышение импровизационности игры
Комплект ролей и функций игроков	<ul style="list-style-type: none"> • Введение противоположных по интересам ролей • Введение двойных ролей (смена ролей в процессе игры) • Создание портрета роли • Градация ролей по оттенкам • Введение персонажа «икс» в игру • Конструирование игровых обязанностей игроков
Правила игры	<ul style="list-style-type: none"> • Конструирование игровых правил (в дополнение к реальным)
Комплект деловой документации	<ul style="list-style-type: none"> • Игровая «упаковка» документации • Создание опознавательных знаков, символов, эмблем • Оформление материалов игры с использованием графики
Система оценивания	<ul style="list-style-type: none"> • Система критериев, баллов, визуальное представление результатов оценки

тию творчески активной, профессионально и социально компетентной личности инженера новой формации, удовлетворяющей требованиям времени.

Контрольные вопросы

1. Сформулируйте сущность деловых игр.
2. Перечислите пять психолого-педагогических принципов ДИ.
3. Какие две модели обеспечивают двуплановость ДИ?
4. Охарактеризуйте общие требования к правилам ДИ.
5. Что такое ручные и машинные ДИ?
6. Какими средствами воссоздается игровой контекст?
7. Как реализуется в ДИ принцип совместной деятельности?
8. Для решения каких педагогических задач целесообразно применять ДИ?

3. Эвристические методы обучения¹

Введение в эвристику

С древнейших времен ученые и философы задумывались над вопросами: как осуществлять исследования, чтобы они вели к открытию нового знания? Как правильно решать возникающие проблемы? Как организовать свою мыслительную деятельность, чтобы она протекала более целенаправленно и продуктивно? Подобные вопросы не получали однозначного ответа, но постепенно их проработка обретала все более глубокий характер. Так, было признано, что существуют закономерности мышления, отличные от логических операций, которые позволяют организовывать мыслительную деятельность так, чтобы она выводила человека к новому знанию. Эти качественные процессы мышления называли эвристическими. Изучением этих процессов начали заниматься научные дисциплины, в задачу которых входило исследование интеллектуального поведения человека, его мышления, процессов его протекания. Так, на пересечении ряда научных дисциплин

¹ Глава построена с использованием материалов кн.: Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. М., 1995.

возникла эвристика, которая и синтезировала знание этих областей в своем специфическом объекте исследования.

Эвристика (греч. — обнаруживаю, отыскиваю, открываю) — **наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации, т. е. организацию продуктивных процессов мышления**, на основе которых осуществляется интенсификация процесса генерирования идей (гипотез) и последовательное повышение их правдоподобности (вероятности, достоверности).

С самого зарождения эвристики наряду с анализом процессов эвристической деятельности исследовались и возможности целенаправленного обучения этой деятельности, т. е. эвристика соприкасалась с педагогикой. Постепенно ярко обозначилось одно из направлений в развитии эвристики — **педагогическая эвристика**, которая **помогает ответить на вопрос: как обучать эвристической деятельности?** Она рассматривает принципиальные вопросы организации мыслительной деятельности в процессе обучения, т. е. в процессе освоения тех учебных предметов, которые составляют систему профессиональных знаний.

Педагогическая эвристика сегодня, как и эвристика в целом, переживает тот период становления, когда на основе большого экспериментального и практического материала формируются теории и определяются стратегические направления исследований. Назовем некоторые из них. В объективной оценке, переосмыслении с точки зрения современных педагогических идей нуждается история эвристики и ее педагогическая ветвь. Многие работы ученых прошлого, связанные с эвристикой, мало изучены либо вследствие того, что они опережали свое время и не были поняты современниками и теперь представляют большой и важный пласт человеческой мысли, либо из-за отсутствия изданий на русском языке, что фактически закрыло на долгие годы доступ к разностороннему и объективному исследованию. Насущной проблемой сегодня является научная (а не эмпирическая!) разработка методического уровня эвристических исследований, т. е. перевод теорий, идей, научных положений на «инструментальный язык», на уровень педагогических технологий. Дальнейшей разработки требует теория учебных эвристических си-

стем и методов. Необходимо создать научно обоснованные системы поиска решения задач в различных предметных областях (математике, физике, химии и др.). Эти системы служат хорошей основой для развития профессиональных творческих навыков студентов соответствующих специальностей. Одновременно существует проблема создания и развития эвристических систем и методов для различных профессиональных направлений.

Современный этап развития эвристики

Современный этап развития эвристики как науки связан с возникновением кибернетики (50-е годы) и характеризуется интенсивным изучением эвристической деятельности человека. Кроме этого, в связи с количественно накопившейся информацией, внимание исследователей концентрируется на концептуальном определении эвристики. Под **эвристикой** начинают понимать:

- 1. Специальные методы решения задач** (эвристические методы), которые обычно противопоставляются формальным методам решения, опирающимся на точные математические модели. Использование эвристических методов сокращает время решения задач по сравнению с методом полного ненаправленного перебора возможных альтернатив; вместе с тем получаемые решения не относятся, как правило, к наилучшим, а относятся к множеству допустимых решений; применение эвристических методов не всегда обеспечивает достижение поставленной цели.
- 2. Организацию процесса продуктивного творческого мышления** (эвристическая деятельность). В этом случае эвристика понимается как совокупность присущих человеку механизмов, с помощью которых порождаются процедуры, направленные на решение творческих задач (например, механизмы установления ситуативных отношений в проблемной ситуации, отсеечение неперспективных ветвей в дереве вариантов, формирование опровержений с помощью контрпримеров и т. д.). Эти механизмы решения творческих задач универсальны по

своему характеру и не зависят от содержания конкретной решаемой задачи.

3. **Способ написания программ для ЭВМ** (эвристическое программирование). Если при обычном программировании программист кодирует готовый математический метод решения в форму, понятную ЭВМ, то в случае эвристического программирования он пытается формализовать тот интуитивно понимаемый метод решения задачи, которым, по его мнению, пользуется человек при решении подобных задач.
4. **Науку, изучающую эвристическую деятельность; специальный раздел науки о мышлении.** Ее основной объект — творческая деятельность человека; важнейшие проблемы, связанные с моделями принятия решений, поиском новых для субъекта и общества структурирования описаний внешнего мира. Эвристика как наука развивается на стыке психологии, теории искусственного интеллекта, структурной лингвистики, теории информации.
5. **Специальный метод обучения или коллективного решения проблем.**

Рассмотренные определения эвристики показывают, что эвристическая деятельность представляет собой сложный, многоплановый, многоаспектный вид человеческой деятельности. Синтезируя вышеизложенные отдельные аспекты в понимании эвристики, можно сформулировать концептуальное определение эвристики. Под **эвристикой** понимается **наука, изучающая закономерности построения новых действий в новой ситуации**. Новая ситуация — это никем не решенная задача или не изобретенное техническое устройство, необходимость которого выявлена. (Новой будет и ситуация, когда обучаемый встречается с нестандартной задачей своего уровня.) Попадая в новую ситуацию, человек ищет пути и способы решения этой ситуации, пути, которые он раньше в своей практике не встречал и которые ему пока неизвестны. Если же ситуация не нова, то действия человека носят алгоритмический характер, т. е. он вспоминает их последовательность, которая обязательно приведет к цели. В этих действиях **нет** элементов эври-

стического мышления в отличие от новой ситуации, когда результат должен быть объективно или субъективно новым. Объективно — когда результат получен впервые, субъективно — когда результат является новым для человека, его получившего.

Как наука, эвристика решает следующие задачи:

- познание закономерностей продуктивных процессов на основе психологических особенностей их протекания;
- выделение и описание реальных ситуаций, в которых проявляется эвристическая деятельность человека или ее элементы;
- изучение принципов организации условий для эвристической деятельности;
- моделирование ситуаций, в которых человек проявляет эвристическую деятельность, с целью изучения ее протекания и научения ее организации;
- создание целенаправленных эвристических систем (общих и частных) на основе познанных объективных закономерностей эвристической деятельности;
- конструирование технических устройств, реализующих законы эвристической деятельности.

Учебная эвристическая деятельность

Эвристические функции мышления развиваются и реализуются в учебном процессе, т. е. в процессе освоения тех или иных учебных дисциплин. Представляя учебный процесс как ложную организованную деятельность по решению учебных задач, становится понятным, что от обучаемого требуются вполне определенные специальные умения и навыки организации поиска решения таких задач. Наиболее оптимальной деятельностью, в которой развиваются продуктивные способы мышления, умения достигать цели и получать результат решения задачи, является эвристическая деятельность. Рассмотрим особенности учебной эвристической деятельности и ее протекание, а также учебную задачу как предмет эвристической деятельности и те характеристики процесса решения ее, которые связаны с эвристическим поиском.

Учебная эвристическая деятельность представляет собой деятельность, в ходе которой целенаправленно развиваются способности:

- понимать пути и методы продуктивной учебно-познавательной деятельности, творчески копировать их и обучаться при этом на своем и заимствованном опыте;
- систематизировать, т. е. упорядочивать учебную информацию в межпредметные комплексы и оперировать ею в эвристическом поиске при выполнении конкретных действий;
- адаптироваться к изменяющимся видам учебной деятельности и предвидеть ее результаты;
- планировать и прогнозировать интеллектуальную деятельность на основе эвристических и логических операций и стратегий;
- формировать и принимать решения по организации сложных видов учебной деятельности на основе правдоподобных рассуждений, эвристических операций и стратегий с последующей их логической проверкой.

Эвристическая деятельность без развитого и осознанного навыка ее проведения характеризуется многими не оптимальными чертами. Так, хорошо известны случаи, когда некоторые обучаемые, особенно на начальных этапах, пытаются найти решение задачи простым манипулированием ее данных, т. е. пытаются найти решение «наугад», на основе не направленных, не осознанных, не контролируемых действий, хотя именно здесь должна начинаться деятельность, которую называют эвристической. Назовем некоторые факторы, способствующие ее успешному осуществлению.

Чрезвычайно важны способность и умение проводить оценочные мыслительные действия одного из вариантов решения до его практической проверки. Оценочные действия сопровождают процесс эвристического поиска от начала до завершения.

Рациональность действий помогает объединять вновь воспринимаемую информацию с ранее известной, включать ее в систему имеющихся знаний, группировать и перегруппировывать данные задачи различными способами,

останавливаясь на наиболее оптимальном варианте. Это обеспечит предпосылку развития способности генерировать рациональные идеи.

Основной принцип **экономии действий** выражается правилом: *не делайте при помощи большего то, что можно сделать при помощи меньшего*. Необходимо тщательно исследовать возможность привлечения наиболее необходимого материала, более близкого к рассматриваемой задаче. Однако полезно вспомнить и еще одно правило: *в своем поиске держитесь к задаче возможно ближе, но будьте готовы отойти от нее настолько далеко, насколько вынуждают обстоятельства*.

Эвристический поиск будет продуктивным, если он сопровождается **настойчивым желанием** найти решение, достичь цели. Оно мобилизует интеллектуальные ресурсы решающего задачу. Неудача не должна приводить к пессимизму. Нужно помнить, что изучать вопрос нужно до тех пор, пока не иссякнет надежда на появление какой-нибудь плодотворной мысли.

Одной из основных характеристик настойчивости является **способность к доведению до конца**. Имеется в виду не просто настойчивость, собранность, волевой настрой на завершение работы, а именно способность к доработке деталей, к настойчивому поиску наиболее рациональных способов решения, к совершенствованию первоначального замысла.

Необходимым дополнением настойчивости является **гибкость**, которая проявляется в способности быстро и легко переходить от одного аспекта задачи к другому, от одной гипотезы к более совершенной. Здесь особенно уместно подчеркнуть, что способность вовремя отказаться от непродуктивной гипотезы, а это трудно сделать, если она «своя», может повлиять на результат эвристического поиска.

Одним из источников эвристической деятельности является **информация (опыт), накопленная в памяти решающего**. Во время эвристического поиска он извлекает нужную ему информацию, которая будет способствовать решению задачи. Этот сложный мыслительный акт извлечения актуальной информации называют **актуализацией**, приспособление извлеченной информации к решаем-

мой задаче — ее **организация**. Механизм актуализации и организации информации при эвристически направленном поиске может быть различным. Один из них основан на **распознавании** в задаче знакомых элементов, которые уже встречались при решении других задач. Использование способов их решения может приблизить решаемого к результату. Назовем другие механизмы актуализации и организации информации: **изоляция** элементов, деталей задачи друг от друга, **комбинация** их в нужном для эвристического поиска направлении. Изоляция и комбинация, дополняя друг друга, продвигают процесс решения задачи. Разлагая целое на составные части, что способствует более пристальному изучению каждой из них, а затем воссоединяя их в различных комбинациях, мы заставляем эволюционировать наше понимание задачи, переходя к более перспективной ситуации.

Как отмечалось, основным предметом учебной эвристической деятельности является **учебная задача**.

Учебная задача — определенно сформулированная информационная система, в которой есть информационная несогласованность между ее частями, что вызывает потребность в ее преобразовании и согласовании.

В учебной задаче выделяют основные компоненты, которые несут определенную информационную нагрузку. В различных предметных областях задачи могут содержать специфические качества, влияющие на их компонентный состав. Так, например, педагогическая задача (*проблема*) несколько отличается от математической. Однако возможно выделение наиболее общих компонентов задачи. Таковыми являются: **форма, структура и содержание**.

Форма задачи выражает внутреннюю организацию и взаимодействие элементов задачи как между собой, так и с внешними условиями. Так, в математике различают по форме задачи:

- задачи на нахождение (внутренняя организация направлена на нахождение информации о рассматриваемом объекте в виде величины его площади, длины и т. д.);
- задачи на доказательство (внутренняя организация направлена на установление истинности и ложности некоторого утверждения);

- задачи (теоремы) на существование (устанавливают, при каких условиях имеется решение и при соблюдении каких условий существует тот или иной математический объект).

Форма — это способ существования задачи, однако она характеризуется относительностью, так как возможна трансформация одной формы в другую. Этот факт особенно существен в эвристическом поиске, так как в решаемую задачу приходится вносить изменения, свойственные ее внутренней организации.

Структура — совокупность достаточно элементарных объектов с конкретно описанной связью между ними, которая представляет однозначную организацию совокупности различных объектов и структурных связей между ними в задаче.

Структура задачи позволяет регулировать ее сложность, которая частично определяется количеством структурных элементов и видом связей между ними. Это позволяет педагогу регулировать степень сложности задачи, исходя из интеллектуальных возможностей студента. Можно выделить еще одну потенциальную возможность данного компонента — на базе различного комбинирования элементов, сочетания их с ранее известными, переструктурирования задачи можно создать широкий массив задач, учитывающий практически все структурные ситуации. Все это позволит организовать эвристический поиск на любом по сложности учебном материале.

Если в заданной форме определены структурные элементы, связи между ними, установлены данные и неизвестные элементы структурных объектов, то эта информационная система определяет **содержание** задачи.

Содержание — ведущий компонент задачи, на основе которого начинается процесс решения. Оно обладает определенной подвижностью и относительной независимостью от формы и структуры. Особое значение **в содержании задачи имеют данные**. Данные могут быть чрезмерными, т. е. содержат лишнюю информацию, **могут быть** противоречивыми. Учебные задачи, как правило, содержат необхо-

димое и достаточное число данных для нахождения неизвестных при данной структурной связи.

Учебная задача предполагает необходимость сознательного поиска, направленного на достижение результата. Чтобы решить задачу, необходимо найти хорошо продуманную схему, которая позволит результативно прийти к цели. В литературе приводится методика Д. Пои́а, которая позволяет регулировать эвристическую (поисковую) деятельность в процессе решения задачи (табл. 1.10). В таблице сконцентрированы наиболее типичные наводящие вопросы, призванные помочь обучаемому в решении задач. В зависимости от специфики задачи, вопросы могут модифицироваться, изменяться, варьироваться.

Таблица 1.10. Как решать задачу

Понимание постановки задачи	
1. Нужно ясно понять задачу	Что неизвестно? Что дано? В чем состоит условие? Возможно ли удовлетворить условию? Достаточно ли условие для определения неизвестного? Или чрезмерно? Или противоречиво? Сделайте чертеж. Введите подходящие обозначения. Разделите условие на части. Постарайтесь записать их
Составление плана решения	
2. Нужно найти связь между данными и неизвестными. Если не удастся сразу обнаружить эту связь, возможно, полезно будет рассмотреть вспомогательные задачи. В	Не встречалась ли вам раньше эта задача? Хотя бы в несколько другой форме? Известна ли вам какая-нибудь родственная задача? Не знаете ли теоремы, которая могла бы оказаться полезной? Рассмотрите неизвестное. Постарайтесь вспомнить знакомую задачу с тем же или подобным неизвестным. Вот задача,

Продолжение табл. 1.11

конечном счете необходимо прийти к плану решения

родственная с данной и уже решенная. Нельзя ли воспользоваться ею? Нельзя ли применить ее результат? Нельзя ли использовать метод ее решения? Не следует ли ввести какой-нибудь вспомогательный элемент, чтобы стало возможно пользоваться прежней задачей? Нельзя ли иначе сформулировать задачу? Еще иначе? Вернитесь к определениям. Если не удастся решить данную задачу, попытайтесь сначала решить сходную. Нельзя ли придумать более доступную сходную задачу? Более общую? Более частную? Аналогичную? Нельзя ли решить часть задачи? Сохраните только часть условия, отбросив остальную часть: насколько определенным окажется тогда неизвестное; как оно сможет меняться? Нельзя ли извлечь что-нибудь полезное из данных? Нельзя ли придумать другие данные, из которых можно было бы определить неизвестное? Нельзя ли изменить неизвестное, или данные, или, если необходимо, и то, и другое так, чтобы новое неизвестное и новые данные оказались ближе друг к другу. Все ли данные вами использованы? Все ли условия? Приняты ли вами во внимание все существенные понятия, содержащиеся в задаче?

Окончание табл. 1.11

Осуществление плана

3. Нужно осуществить план решения	Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг. Ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правилен? Сумеете ли доказать, что он правилен?
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Взгляд назад (изучение полученного решения)

4. Нужно изучить найденное решение	Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли усмотреть его с одного взгляда? Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат или метод решения?
------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4. Элементы эвристической деятельности, их основные характеристики

Эвристическая деятельность осуществляется на основе эвристических правил, эвристических операций и стратегий, основанных на правдоподобных рассуждениях. Все названное составляют элементы эвристической деятельности.

Эвристические правила представляют собой своего рода рекомендации к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска (табл. 1.12).

Эвристические операции представляют собой мыслительные операции, результатом которых станет эвристическое знание (аналогия, обобщение, синтез, анализ и др.).

Вся эвристическая деятельность по нахождению решения направляется **эвристической стратегией**, состоящей из

эвристических операций и регулируемой эвристическими правилами. Одновременно в эвристической стратегии присутствуют элементы формальной логики в виде доказательных рассуждений. В несложных учебных задачах часто нахождение решения основано на одной эвристической операции, которая выступает эвристической стратегией решения задачи.

Элементы эвристической деятельности как мыслительные операции находят место в традиционных подходах к обучению. Однако в них не учитываются многие существенные характеристики элементов, что значительно снижает их активизирующий потенциал. К характеристикам элементов эвристической деятельности можно отнести:

- характер деятельности;
- информационную динамику;
- Эвристические функции.

Элементы эвристической деятельности по этим характеристикам представлены в табл. 1.12, 1.13, 1.14, 1.15.

Представленные, систематизированные по основным характеристикам, элементы **эвристической деятельности** должны найти применение в учебно-познавательном процессе, что, несомненно, активизирует **мыслительную** деятельность обучаемых, сделает ее организованной, целенаправленной, результативной.

Организация целенаправленного обучения элементам эвристической деятельности является основной проблемой педагогической эвристики.

Таблица 1.12. Правила предпочтения (эвристические рекомендации)

№ п/п	Содержание правила
1.	Более легкое предпочтительнее более трудному. (Легкое и простое действие предпочтительнее, при прочих равных условиях, сложному и трудному исполнению)
2.	Более знакомое предпочтительнее менее знакомому

Окончание табл. 1.12

3.	Объект, имеющий больше точек соприкосновения с рассматриваемой задачей, предпочтительнее объекта, имеющего меньше таких точек
4.	Целое предпочтительнее части целого. (Приступая к решению задачи, не замыкайтесь на изучении маловажных деталей. Изучение задачи надо начинать, исходя из понимания ее как единой информационной системы)
5.	Главные компоненты предпочтительнее прочим частям задачи (изучение задачи начинайте с уяснения главных компонентов: формы, структуры, содержания)
6.	Более близкая информация предпочтительнее более далекой
7.	Ранее решенные задачи с тем же неизвестным, что и в рассматриваемой задаче, предпочтительнее прочим ранее решенным задачам

Таблица 1.13. Определяющая характеристика (определение)

Правила предпочтения	Рекомендации эвристического характера к выбору возможного действия в условиях альтернативного поиска
Элементарная эвристическая деятельность	Уяснение информации задачи и ее систематизация, выявление скрытой и внешней информации, которая, возможно, будет использована в эвристическом поиске решения
Редукция	Сведение исходной задачи к вспомогательной или их системе, делающих решение более доступным и позволяющим возвратиться к успешному и осознанному поиску плана решения исходной задачи

Продолжение табл. 1.13

Составление плана решения задачи	Стратегия выбора цепочки вспомогательных задач (целей), дающая возможность сформировать вероятный <u>план решения исходной задачи</u>
Индукция	Путь экспериментального изучения на основе наблюдения явлений, в ходе которого от отдельных фактов совершается переход к обобщающим <u>выводам (гипотезам)</u>
Аналогия	Эвристический вывод о каких-либо свойствах, признаках или отношениях на основе нетождественной пропорции, соответствия, сходства, соразмерности объектов, причем таких, которые в целом <u>различны</u>
Обобщение	Переход от рассмотрения менее емкого множества объектов к более емкому, содержащему первоначальное, в процессе исследования интересующих нас свойств этих объектов
Специализация	Переход от рассмотрения данного множества объектов к рассмотрению подмножества объектов исходного <u>множества</u>
Суперпозиция	Сведение решения исходной задачи к частным случаям, которые исчерпывают все возможные случаи. Объединив частные решения, находим решение <u>исходной задачи</u>
Симметрия	Вид отношения между некоторыми объектами или его частями, которое не меняет вида отношения при перестановке объектов или его частей

Окончание табл. 1.13

Инверсия (эвристическая симметрия)	Смещение внимания и представлений об объектах, концепции задачи в целом так, чтобы они рассматривались в эвристически симметрично-противоположном виде
Сравнение	Сопоставление с целью выявить черты сходства и различия между задачами
Метод последовательных приближений	Состоит из серии проб, в каждой из которых делается попытка исправить ошибку предыдущей пробы
Правдоподобные рассуждения	Рассуждения, основанные на достоверных фактах, предполагаемых связях и зависимостях, найденных в эвристических операциях. Направляются логикой возможного достижения цели. Конечным результатом будет эвристическая стратегия решения задачи или план

Таблица 1.14. Характер эвристической деятельности

Правила предпочтения	Регулируют оптимальное протекание эвристической деятельности
Элементарная эвристическая деятельность	Задача как целостный объект сводится к частным характеристикам-компонентам, в которых исследуют еще более элементарные части
Редукция	Формулировка эквивалентной или неэквивалентной задачи (системы) на основе ключевых признаков исходной
Составление плана решения задачи	Сведение исходной задачи к цепочке (системе) вспомогательных, менее результативных, решение которых, возможно, приведет к цели

Окончание табл. 1.14

Индукция	Переход к более результативной задаче
Аналогия	Сведение к исходной (квазиэквивалентной) задаче. В предельном случае знакомая и полностью аналогичная задача делает исходную репродуктивной, т. е. задачей алгоритмического вида
Обобщение	Переход к более результативной задаче
Специализация	Переход к менее результативной задаче
Суперпозиция	Переход к менее результативным задачам, объединение решения которых позволяет найти полное решение исходной
Симметрия	Переход к эквивалентной задаче на основе выявленного свойства
Инверсия (эвристическая симметрия)	Переход к видоизмененной задаче, решение которой, возможно, наведет на решение исходной
Сравнение	Выявление сходства и различия, которые могут определить сходство и различие в методе решения исходной задачи
Метод последовательных приближений	Формулировка и решение менее результативных задач
Правдоподобные рассуждения	Интегрирующая деятельность по выработке эвристической стратегии или плана

Таблица 1.15. Характер информационной динамики

Правила предпочтения	Регулируют оптимальное достижение информационного обеспечения эвристического поиска
Элементарная эвристическая деятельность	Информация задачи детализирована и представляет осознанную систему
Редукция	Расширение информационного обеспечения. Регулируется видом редукции: к более результативной, менее результативной или эквивалентной задаче
Составление плана решения задачи	Попытка достичь решения на основе дискретной информации, выявленной в системе вспомогательных целей
Индукция	Выявление общих закономерностей на основе объединения дискретной информации, выявленной в частных случаях
Аналогия	Попытка использовать информацию квазиэквивалентной задачи
Обобщение	Формулировка задачи, в которой информационная характеристика охватывает более емкое множество объектов
Специализация	Увеличение или эквивалентное информационное обеспечение эвристического поиска
Суперпозиция	Объединение информации о решении частных задач
Симметрия	Увеличение информационного обеспечения эвристического поиска и его использование в нем

Окончание табл. 1.15

Инверсия (эвристическая симметрия)	Перегруппировка и комбинирование имеющейся информации
Сравнение	Выявление и перенос сходной информации
Метод последовательных приближений	Увеличение информации с увеличением числа проб
Правдоподобные рассуждения	Интеграция имеющейся достоверной и правдоподобной информации в эвристическую стратегию

Таблица 1.16. Эвристические функции

Правила предпочтения	Регулируют оптимальное достижение цели в эвристическом поиске
Элементарная эвристическая деятельность	Выявить и систематизировать информацию для эвристического поиска. Подготовить ее элементы для возможной перегруппировки при нахождении стратегии и составлении плана
Редукция	Увидеть закономерности решения на редуцированных задачах или выработать на их основе эвристическую стратегию, план решения
Составление плана решения задачи	Найти систему элементарных вспомогательных задач для решения на их основе исходной, руководствуясь эвристической стратегией
Индукция	Выявить общие закономерности эвристического характера

Окончание табл. 1.16

Аналогия	Эвристический перенос известной информации о ранее решенной сходной задаче
Обобщение	Выявить более емкие закономерности, более емкого (общего) характера
Специализация	Выявить проявление и сохранение общей закономерности на частных случаях
Суперпозиция	На основе частных случаев найти решение исходной задачи
Симметрия	Найти или создать закономерность для нахождения решения исходной задачи
Инверсия (эвристическая симметрия)	Попытка увидеть решение исходной задачи на видоизмененной
Сравнение	Найти возможное сходство в решении как процедуре на основе установленного сходства компонент или их элементов
Метод последовательных приближений	Попытка подойти к пониманию решения на основе последовательных приближений; нахождение приближенного решения
Правдоподобные рассуждения	Нахождение эвристической стратегии или вероятного плана

Эвристические методы и методики их применения

Рассмотренные элементы эвристической деятельности — правила, операции, стратегии и правдоподобные рассуждения — являются достаточным инструментом при решении учебных задач.

Для более сложных учебных задач, которые приближаются к задачам научно-исследовательского характера и

имеют нестандартные элементы в своей структуре, разработаны системные методы поиска, решения задач и активизации мыслительной деятельности в этом процессе. Эти методы служат и решению задач различного характера: экономических, технических, организационно-управленческих и др.

Системные методы эвристического поиска принципиально новых решений задач различного характера начали создаваться и применяться в 40–60-е гг. нашего столетия. Было разработано множество различных методов и их модификаций (табл. 1.17). Практика показала, что ряд методов имеет высокую эффективность и необходимость их дальнейшего развития не вызывает сомнения. Такая работа началась в 70-х гг. и была направлена на теоретическое исследование и сравнительный анализ эффективности и доступности методов для широкого применения.

Рассмотрим некоторые из методов, которые, на наш взгляд, могут использоваться в учебно-познавательной деятельности как обучающий инструмент, выступать сильнейшим орудием активизации мыслительной деятельности студентов.

Метод мозгового «штурма», его модификация.

Мозговой «штурм» относится к эффективным методам активизации коллективной творческой деятельности. Идея метода основана на том, что критика и боязнь тормозят мышление, сковывают творческие процессы. Учитывая это, было предложено разделить во времени выдвижение гипотез и их критическую оценку. Проводить эти два процесса должны разные люди.

Решением задачи в ходе применения данного метода управляет руководитель. Он обеспечивает выполнение всех правил мозгового «штурма», а именно:

1. Условие задачи формулируется перед «штурмом» в общих чертах.
2. Группа «генераторов идей» за отведенное время (20–40 мин) выдвигает максимальное количество гипотез. Выдвигаются любые гипотезы: фантастические, явно ошибочные, шуточные. Идеи должны следовать непрерывно,

Таблица 1.17. Эвристические методы (по А.В. Чус и В.Н. Данченко)

№	Название метода	Автор	Год
1	Метод экономического анализа и поэлементной отработки	Ю. Соболев	1950
2	Алгоритм решения изобретательских задач	Г. Альтшуллер	1956
3	Метод направленного мышления	Н. Серeda	1961
4	Методика семикратного поиска	Г. Буш	1964
5	Метод психоэвристического программирования	В. Чавчанидзе и др.	1968
6	Метод использования библиотеки эвристических приемов	А. Половинкин	1969
7	Метод системно-логического подхода к решению изобретательских задач	В. Шубин	1972
8	Метод гирлянд случайностей и ассоциаций	Г. Буш	1972
9	Обобщенный эвристический алгоритм	А. Половинкин и др.	1976
10	Метод десятичных матриц поиска	Р. Повилейко	1976
11	Метод выявления обобщенных приемов на основе анализа описаний изобретений	М. Заринов и др.	1978
12	Вепольный анализ	Г. Альтшуллер	1978
13	Методика анализа свойств и синтеза технических решений	А. Чус	1979
14	Аксиоматический метод понятий	В. Скоморохов	1980
Германия			
15	Метод каталога	Ф. Кунце	1926
16	Метод организующих понятий	Ф. Ханзен	1953
17	Метод конференции идей	В. Гильде и др.	1970
18	Систематическая эвристика	И. Мюллер и др.	1970

Продолжение табл. 1.17

19	Анализ затрат на основе потребительной стоимости	Х. Эберт, К. Томас	1971
Чехословакия			
20	Метод комплексного решения проблем	С. Вит	1967
Англия			
21	Метод фундаментального проектирования	Е. Матчетт	1966
22	Метод контрольных вопросов	Т. Эйлоарт	1969
23	Метод функционального изобретательства	К. Делоне	1970
24	Метод расчлененного проектирования	К. Делоне	1972
25	Метод ликвидаций тупиковых ситуаций	К. Делоне	1972
26	Метод трансформации системы	К. Делоне	1972
США			
27	Морфологический анализ	Ф. Цвикки	1942
28	Синектика	В. Гордон	1944
29	Метод контрольных вопросов	Д. Пойа	1945
30	Инженерно-стоимостный анализ	Л. Майлз	1947
31	Метод контрольных вопросов	Р. Кроуфорд	1954
32	Метод вероятностей характерных признаков	Р. Кроуфорд	1954
33	Метод мозгового «штурма»	А. Осборн	1957
34	Метод контрольных вопросов	С. Пирсон	1957
35	Метод фокальных объектов	Ч. Вайтинг	1958
36	Метод анализа затрат и результатов	Ю. Фате	1959
37	Метод творческого инженерного проектирования	Г. Буль	1960
38	Метод контрольных вопросов	А. Осборн	1964
39	Метод рационального конструирования	Р. Мак-Крори	1966
40	Метод ступенчатого подхода к решению задач	А. Фрейзер	1969
41	Метод музейного эксперимента	коллектив авторов	1970

Окончание табл. 1.17

Франция			
42	Метод «матриц открытия»	А. Моль	1955
43	Метод «Креатике»	коллектив авторов	1970
44	Интегральный метод «Метра»	И. Бувен и др.	1972

дополняя и развивая друг друга. Регламент на каждую идею отводится в пределах 2 мин, доказательств не требуется. Все идеи протоколируются или записываются на магнитофон. На этом этапе запрещена любая критика, в том числе скрытая, в виде скептических улыбок, жестов, мимики. Для повышения продуктивности «мозгового» штурма полезно предварительно ввести его участников в состояние мышечной и психической релаксации, снять у них психическую напряженность и мышечные зажимы тела.

3. Группа экспертов выносит суждение о ценности выдвинутых гипотез. Экспертиза и отбор гипотез должны проводиться тщательным образом, оцениваются несерьезные и нереальные гипотезы.
4. Нерешенная в процессе «штурма» задача может быть предложена тому же коллективу, но в несколько измененном виде, формулировке.
5. Для активизации процесса генерирования идей в ходе «штурма» рекомендуется использовать некоторые приемы: инверсия (сделай наоборот), аналогия (сделай так, как это сделано в другом решении); эмпатия (считай себя частью задачи, выясни при этом свои чувства, ощущения), фантазия (сделай нечто фантастическое).
6. Гипотезы оцениваются по 10-балльной системе и выводится средний балл по оценкам всех экспертов.

Модификации мозгового «штурма».

Письменный мозговой «штурм». Состоит в том, что задача формулируется письменно. Отсутствие влияния участников друг на друга благоприятно сказывается на всех

этапах мозгового «штурма». Организационно проходит аналогично.

Индивидуальный мозговой «штурм» представляет процесс генерирования и оценки гипотез одним лицом. Генерирование идей происходит в течение 10—15 мин с их записью, а оценка через 3—5 дней. Допускается оценка гипотез одним лицом.

Обратный мозговой «штурм» основан на максимальной критике для раскрытия противоречий, недостатков высказанной гипотезы.

Синектический метод, методика его использования.

Синектика (греч. — совмещение разнородных элементов) — система методов интенсивной психологической активизации процессов нахождения решения проблемы. Методика представляет собой логическое развитие мозгового «штурма». Отличие состоит в том, что последний проводится с людьми, которые могут не иметь опыта творческой деятельности. Синектика же предполагает создание постоянных групп, которые в процессе своей деятельности накапливают опыт, разнообразные приемы и т. д.

Синектические группы представляют собой объединение людей различных специальностей, научных дисциплин, возраста и т. д. Оптимальная численность группы 5—7 человек. В течение 8—12 мес. группу готовят к работе. Подготовка ведется в общенаучном, профессиональном и психологическом направлении. Целью деятельности таких объединений является попытка нахождения творческого решения проблемы. Реализуется она на сессии синекторов.

Сессии синекторов, как правило, начинаются не с точной постановки задачи, а с обсуждения ее признаков. Затем руководитель сессии переключает внимание на обсуждение более конкретных вопросов, постепенно направляя дискуссию в нужное русло. Таким образом, проблема сначала формулируется в общем виде. Сессия синекторов решает задачу вместе со специалистами в области обсуждаемых проблем. Постепенно участники подходят к пониманию проблемы и формулировке ее в понимании синекторов.

Для решения сформулированной проблемы проводится «экскурсия» по различным научным областям с целью выявления возможных решений, проблем в них. В процессе экскурсии используют 4 вида аналогий (прямую, личную, символическую, фантастическую), с помощью которых производится перенос новых гипотез на проблему, выявляют состоятельность гипотез. Большое значение придается анализу магнитофонных записей заседания. Структурная схема синектического заседания приведена на схеме 1.19.

Контрольные вопросы и задания

1. Что представляет собой эвристика как наука в современной интерпретации?
2. Какие научные области лежат в основе эвристики?
3. Проведите сравнительный анализ определений эвристики.
4. Сравните сократовскую эвристику с современным ее пониманием.
5. Назовите ведущие компоненты учебной задачи. Какую информационную нагрузку несет каждый из них?
6. Каковы этапы решения задачи? Их графическая интерпретация.
7. Какие способности могут развиваться в учебной эвристической деятельности? Приведите примеры.
8. Выделите факторы осуществления успешной эвристической деятельности.
9. Перечислите элементы эвристической деятельности, назовите их основные характеристики.
10. Охарактеризуйте каждый из элементов эвристической деятельности.
11. Какое место каждый из них занимает в эвристическом поиске?
12. Охарактеризуйте метод мозгового «штурма» как метод активизации творческого потенциала человека.

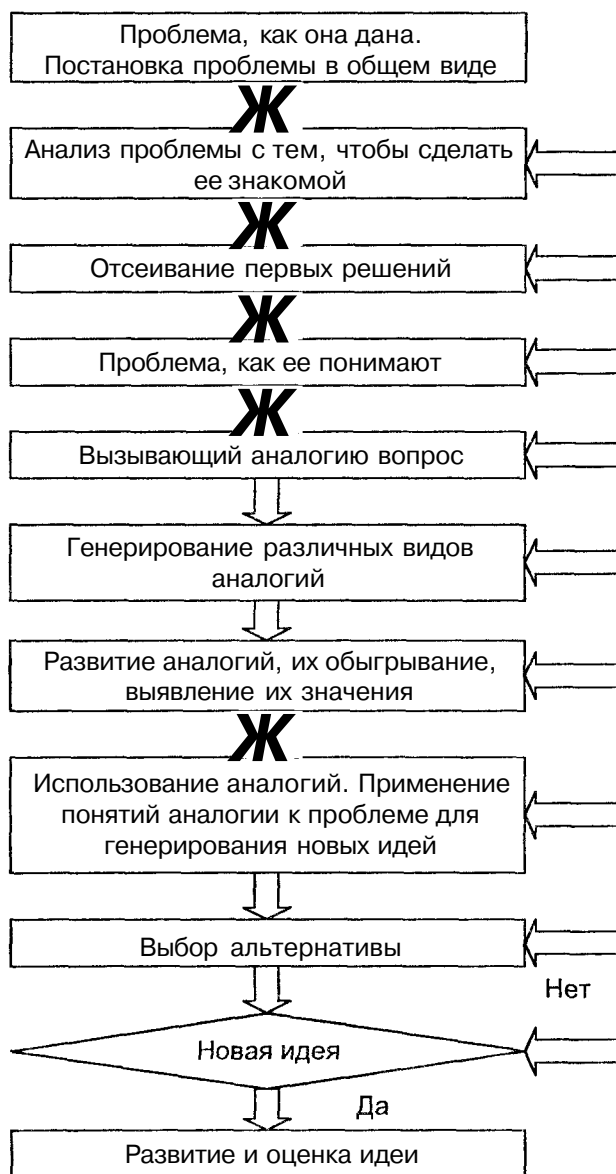


Схема 1.19. Структурная схема синектического заседания

13. Какие, на ваш взгляд, педагогические возможности содержит метод синектики? Продумайте возможность его использования в студенческой аудитории. Приведите примеры.

Глава 8

ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ ЛЕКЦИОННЫХ ТЕКСТОВ

Письменный текст как средство организации и передачи информации

С тех пор, как мы научились грамоте, мы ежедневно имеем дело с письменными текстами разного рода. Смысл слова «текст» ясен каждому, но далеко не каждый знает, что у слов «текст» и «текстиль» один корень, ибо они оба восходят к латинскому «textum», что буквально переводится как «сотканное». Следовательно, **текст имеет внутреннюю организацию, он соткан из слов, объединенных смыслом.** Это знаковый ряд, и в широком смысле, **текстом можно назвать семиотически организованную последовательность знаков.** В Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова текст определяется как «всякая запечатленная в письменности или памяти речь, написанные или сказанные кем-нибудь слова, которые можно воспроизвести в том же виде». Эти определения помогают нам полнее постигнуть суть текста как знакового ряда, состоящего из элементов, связанных друг с другом определенным смыслом, и несущего информацию, которая имеет свойства запоминаться и осмысливаться. Текст — категория не только лингвистическая, но и психологическая. Он имеет заданные свойства, от которых зависит психология его восприятия. Тексты бывают художественные, религиозные, научные, учебные, нормативные, рекламные... (перечень можно было бы продолжить). Каждый имеет своего читателя и воспринимается по-разному. Текст может

быть эмоционально окрашен и сух, точен. В одних случаях музыкальность текста превалирует над содержанием, в других главный стержень составляет смысл, информация.

Так, в художественных текстах и особенно поэзии собственно информативность как бы отходит на второй план, а на первый выступает эмоционально-образный строй, рассчитанный на ответную реакцию читателя или слушателя. Вспомните «знаменитое»: «Порой опять гармонией упьюсь, над вымыслом слезами обольюсь» А.С. Пушкина.

Религиозные тексты направлены на создание определенного духовного настроения, подкрепленного верой. В них равное значение придается емкости содержания и музыкальности формы. Квинтэссенцией такого текста являются молитвы, где каждое слово афористично и напевно. Почти все молитвы превращаются в песнопения, наделенные глубочайшим смыслом. Так, «Символ веры» вмещает в себя все постулаты христианства, хотя молитва не столь уж велика по объему.

Рекламные тексты рассчитаны на потенциальных покупателей, дают на их подсознание. Как правило, они краткие, броские, в них, как в никаких других, присутствует повелительное наклонение, побуждающее потребителя приобрести рекламируемую продукцию.

Нормативные тексты отличаются обилием безличной или неопределенно-личной формы глагола (следует, нужно, не нужно, можно, нельзя), а главное — вербальный текст не допускает разночтений (предельная конкретность смыслов и действий). Их структура емкая, плотная, тексты отличаются краткостью, сжатостью, ничего лишнего.

Научно-популярный текст сочетает в себе информативность с занимательностью. Он должен заинтересовать читателей, имеющих лишь общие представления о сути того, что излагается в тексте, пробудить в них желание узнать больше, а для этого — быть доступным для их восприятия.

Научный текст рассчитан на профессионально компетентного человека, деятеля данной области науки, скажем, на коллег. Такой текст изобилует множеством терминов, формул, ему свойствен научный стиль. Главное в нем — наличие научной информации, зачастую качественно новой. Поскольку научный текст предназначен для

посвященных и не выполняет обучающей функции, в нем ярче проявляются авторские стилевые особенности. Этот текст может быть даже трудным для восприятия, что ни в коей мере не умаляет его научной ценности, но может обречь его на неуспех. Так в свое время не была понята знаменитая «Теорема Франсуа Виета» из-за трудности ее стиля.

Научно-учебный текст. Функции научно-учебного текста, во-первых, — передача научной информации в сжатом и систематизированном виде, доказательство ее профессиональной полезности и практической ценности для обучаемых и, во-вторых, — активизация их логического мышления.

В соответствии с назначением текста в языке сложилось пять стилей изложения мысли: разговорно-обиходный, официально-деловой, художественно-литературный, публицистический и научный. Каждый из них имеет свои особенности. Как отмечал В.Г. Белинский, «философ говорит силлогизмами, поэт — образами и картинками». **Научный стиль**, представляющий лингвистические параметры научного текста, **должен обладать теми же свойствами, что и само научное исследование:** логика, доказательность, точность определений и формулировок, отсутствие разночтения, эмоциональной окрашенности. Он характеризуется обилием научных и технических терминов, допускает повтор слов в узком контексте. В научном тексте часто употребляется авторское «мы» или опускается личное местоимение, что способствует объективизации научной информации, кроме того, ему свойственно употребление страдательного залога. Все это в полной мере касается и стиля научно-учебного текста, каким является лекция. К важным критериям лекции можно также отнести точность и ясность языка, обеспечивающие адекватность смысла текста для автора и слушателей и соответственно его понимание.

Но описанные выше стилевые параметры письменного текста лекции представляют лишь вспомогательное средство организации и передачи информации. Текст обладает рядом присущих ему структурных свойств, со своей иерархией.

Прежде всего текст имеет дескриптивную структуру, он — потому и текст, а не набор слов, что создан для описания факта, явления, понятия, свойства, действия и т. п., т. е., каждый текст, описывая что-то, дает нам информацию, и части этой информации связаны друг с другом единой логикой, единым смыслом. Итак, как свойство текста выступают его **дескриптивность**, т. е. описательная структура, его **информативность**, т. е. информационная структура, его **логичность**, т. е. логическая структура. Эти структуры подкрепляются в тексте **иллюстративностью**, как вербальной, так и графической. Вербальная иллюстративность в большей мере свойственна художественной литературе (портретные характеристики персонажей, описания интерьеров и т.д.), буквальная иллюстративность присуща как художественному (книжные иллюстрации), так и научному, и научно-учебному тексту (рисунки, схемы, графики).

Любой текст имеет **контекст**, т. е. **текстовое окружение**, и мыслится в зависимости от такового, равно как и слово, имеющее много смыслов в словаре и конкретный — в контексте. Раздел осмысливается в контексте лекции, лекция — в контексте модуля или части курса, модуль — в контексте курса.

Существует еще одна связанная с текстом лингвистическая характеристика — **подтекст** — т. е. **скрытый вторичный смысл текста**. Но эта характеристика присуща литературному тексту. Подтекст существует в притче, в басне, написанной эзоповым языком; он восходит к античности и во все времена представлял и представляет средство сказать тайно о том, о чем нельзя сказать открыто в данном социально-историческом контексте. Кроме того, подтекст — информация к размышлению, средство заставить читателя глубже осмыслить прочитанный текст. В тексте могут существовать два подтекста. Подтекст — один из излюбленных приемов в современной зарубежной прозе. Так, например, роман «Чума» французского лауреата Нобелевской премии А. Камю имеет текст-хронику чумной эпидемии в алжирском городе Оране, подтекст — борьбу французского Сопротивления и глубинный философский подтекст — вечную борьбу Добра и Зла. Научный и учеб-

но-научный текст исключают разночтения и подтекста не имеют.

Текст как носитель информации в своей структуре содержит **информативные единицы**. Выделяя их в тексте, согласно их значимости для читателя в плане раскрытия основного содержания текста мы можем представить структуру текста следующим образом:

- **основная** мысль текста, формирующая новое понятие о предмете высказывания;
- в** основные темы текста, отражающие основные положения, изложенные в тексте;
- **основные** факты текста, разъясняющие и иллюстрирующие основные положения текста;
- детали и подробности текста.

Приведенные четыре уровня осмысления отражают иерархию **логико-рефлексивных уровней восприятия** текстовой информации. Вначале постигается общий смысл, а затем детали и частности.

При формировании знаний и умений процесс рефлексии может происходить в обратном порядке — от простого — к сложному, осуществляется свободно на всех уровнях и в том, и в другом направлениях, формируются системные знания. Культура работы с текстом необходима каждому, кто занимается умственным трудом. Это неотъемлемая часть педагогического мастерства, инструментарий ученого и аспиранта, ее нужно привить студентам. Целесообразно объединить усилия педагогов общеинженерных, гуманитарных и специальных кафедр. Большую помощь в этом плане могут оказать преподаватели кафедр иностранных языков, обучающихся студентов поисковому чтению. Поисковое чтение — вид чтения для извлечения нужной информации — самый распространенный вид работы с научной и учебной литературой. Исходя из предполагаемого использования информации, извлекаемой в процессе поискового чтения, и вытекающей из этого установки на степень полноты и точности осмысления, возможно ограничить глубину понимания текста элементами 4-го порядка (детали и подробности текста). Такая схема позволяет ясно представить потенциальную програм-

му его основной мысли и в достаточной мере оценивать адекватность осмысления текста при поисковом чтении. Для формирования навыков ориентировки в тексте рекомендуются следующие учебно-тренировочные действия:

- сжатие информации отдельных текстовых элементов;
- выделение основных теоретических положений;
- вычленение несущественной, фоновой информации;
- определение основной идеи текста;
- изложение содержания в собственной интерпретации;
- составление аннотации, реферата, конспекта.

Информация о структуре текста передается полиграфическими средствами: абзацы, интервалы, шрифты. Компьютерный набор расширяет эти возможности. Эти элементарные знания формируют навыки быстрого реструктурирования текста до конкретной ситуации объема и навыки импровизации, основанной на лингвистических закономерностях.

Каждый текст выполняет культурологическую функцию. В процессе усвоения информации происходит расширение кругозора, общей эрудиции, культуры мышления, формируется ассоциативное мышление, повышается уровень рефлексии. Когда о человеке говорят, что он энциклопедически образован, это предполагает начитанность, компетенцию во всех областях знания, высокий уровень его рефлексивных способностей, сформированность умений быстро извлечь в нужный момент нужную информацию.

Интеграция перечисленных функций и свойств текста помогает управлять информацией, извлекать из нее максимум пользы в сжатые сроки, организовывать ее по-новому в соответствии с конкретными целями.

Проектирование описательного учебного текста лекции

Приступая к педагогическому проектированию дисциплины и ее теоретической лекционной части, т. е. курса лекций, преподаватель прежде всего отбирает из соответствующей науки (физики, математики, гуманитарных,

отраслевых наук) ту необходимую и достаточную информацию, без которой чтение курса невозможно, — так называемый базис дисциплины. Затем пишет тематический план лекций в логической последовательности. Далее составляется рабочая программа в соответствии с требуемыми профессиональными умениями и навыками, которые необходимо сформировать у студентов в процессе изучения дисциплины, в ней планируются и практическая часть курса (формы, содержание) и формы контроля. Курс разбивается на модули. Каждый модуль может содержать 1-2 лекции и 2-3 практических занятия. Число лекций и практических занятий может быть произвольным и зависит от специфики предмета, но каждый модуль заканчивается одной из форм контроля. Внутри модуля, как такового, различают **познавательный модуль**, т. е. лекционную часть, и **профессиональный модуль**, т. е. практическую часть. Мы уже упоминали об этом в разделе о рейтинговой форме контроля. Нас в данном контексте интересует познавательный модуль как часть лекционного курса, конкретный раздел, содержащий логически законченную часть учебной информации. Готовить лекционный материал целесообразно для полного модуля, подготовив текст для лекций одного модуля, можно переходить к следующему.

Говоря о лекционном тексте, мы будем иметь в виду типовую информационную лекцию, независимо от того, планируется модульное обучение по данной дисциплине или нет. В основу методологии проектирования лекционного курса в виде текста лекций положены принципы системности, информативности, наглядности и понятности.

Учебный текст строится на основе реферативно переработанных научных текстов, системно изложенных. Лекция представляет собой звено единой замкнутой системы, состоящей из модулей. Целое и его части связаны между собой так, что не могут существовать друг без друга — система распадется, перестанет быть таковой. Системные связи суть структурно-логические связи элементов системы в их взаимодействии и взаимообусловленности. В тексте каждой лекции существуют внутренние системные связи между ее разделами, представляющими дидактические блоки. В каждом блоке заключено несколько дидактиче-

УЧЕБНЫЙ ТЕКСТ

■ **УРОВЕНЬ БАЗОВОГО ОПИСАТЕЛЬНОГО ТЕКСТА** — (непосредственное описание изучаемого объекта) включает:

- Информативные единицы и возможные способы их организации
- Абстрактные единицы описания (положения)
- Иллюстративные единицы описания (примеры)
- **ЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА** (цепочка логических суждений, умозаключений, выводов)
- **ЛОГИКО-РЕФЛЕКСИВНЫЕ УРОВНИ** (указывают на смену уровня абстракции, на смену точек рефлексии: от описания целостного объекта, к описанию его функций → его составных частей → функций и внутренней структуры составных частей и т. п.)
- **СХЕМАТИЧЕСКИЙ** (графические схемы синтезируют информацию в простое и удобное системно-структурное изображение изучаемого материала)

■ **НАДСТРОЕЧНЫЕ УРОВНИ:** (сами по себе не описывают объект, но обслуживают процесс описания, управляют процессом понимания базового текста)

- **ОБЪЯСНЕНИЯ** — если предполагается ситуация непонимания, необходимо дать дополнительные знания
- **ССЫЛКИ** — на уже полученное знание или отсылка к определенному источнику знаний
- **ИЛЛЮСТРАЦИИ** — демонстрация абстрактного положения в ситуации предполагаемого непонимания, если абстракция сама по себе вызывает затруднения в понимании
- **КОНТРОЛЬ УСВОЕНИЯ** - контрольные вопросы различных типов

Схема 1.20.

МЕТОДИКА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ОПИСАТЕЛЬНОГО ТЕХНИЧЕСКОГО ТЕКСТА

1. Задать язык описания
2. Изобразить объект как нерасчлененное целое
3. Описать функцию объекта в более широком целом
4. Исходя из его функции, расчленить его на существенные части
5. Описать части объекта с точки зрения функций, которые они реализуют в целом
6. Построить функциональную структуру целого (описать все его части, их функции с точки зрения реализации функции целого объекта)
7. Описать материальную конструкцию со стороны реализации ею определенной функции
8. Составную часть принять за целое и повторить цикл из 1—7 шагов

КОНТРОЛЬ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА ВОПРОС О:

- 1 — природе целостного объекта
- 2 — о функции целого (для чего целое?)
- 3 — о частях, их особенностях, различиях
- 4 — об обосновании, по которому объект разбивается на части
- 5 — о функциях частей в целом
- 6 — о структуре объекта
- 7 — о функциональной структуре объекта
- 8 — о процессах, которые реализует функциональная структура
- 9 — задано место, функция, нужно подобрать материал, в котором она реализуется, и т. д.
- 10 — задан материал, конструкция, нужно найти его функцию

ских единиц (явление, закон, факт и т.д.), которые, в свою очередь, могут быть расчленены на графы, степень сложности которых зависит от уровня понимания и трудности материала. Через графы (наименьшие единицы информации) реализуется принцип понятности.

Как реализуется в работе над текстом лекции принцип информативности? Существует определенная методика проектирования учебно-описательного текста. Прежде всего задается язык описания. Преподаватель разрабатывает вербальный текст лекции, проектирует графический текст,

число и виды формул. Он четко должен спланировать, где, когда, сколько, какие формулы, схемы и графики следует предъявить аудитории в подтверждение и доказательство вербальной информации.

В разделе 6.1 «Интенсификация обучения» изложены педагогические приемы, способствующие повышению информативности лекции за счет содержания (отбор, структурирование информации и др.). При проектировании текста лекции можно использовать дедуктивный либо индуктивный методы изложения. Практика показывает, что чаще преподаватели используют дедуктивный метод (от общего к частному). Индуктивный метод может применяться в проблемной лекции. Дедуктивно излагаемый описательный текст строится по типовой схеме:

- описание параметров и функций объекта;
- расчленение объекта на существенные части-блоки;
- описание их функционирования;
- описание деталей блока и их назначения.

Особое внимание следует уделять выводам в конце раздела и итоговым выводам в конце лекции. В текст следует включить контрольные вопросы к узловым моментам лекции, дидактическим блокам и единицам, предлагаемым студентам для активного усвоения. Вопросы могут иметь проблемный характер, могут иметь вид теста, предполагающего выбор правильного ответа, или ответы типа «да—нет».

Принцип наглядности реализуется в процессе чтения лекции, однако лектор при проектировании текста должен запланировать все средства визуализации информации, будь то ТСО (слайды, «Лектор»), схемы, плакаты, планшеты, раздаточный иллюстративный материал или вербальные средства (примеры, аналогии, сравнения и т. п.), их форму, количество, очередность демонстрации. Следует также решить заранее, когда применять ТСО, требующие зашторивания аудитории, так как недостаток освещения затрудняет конспектирование.

Использование аппарата «Лектор» позволяет без зашторивания проецировать на экран выполненные на фоли-

ях блок-схемы, демонстрирующие системные связи между отдельными блоками информации, что способствует ее целостному восприятию и формированию системных знаний.

Лингвистические параметры лекции можно свести к следующим главным требованиям: текст лекции должен быть предельно насыщен смыслом, не допускать разночтений. Все незнакомые слова и термины нужно объяснять аудитории. Не следует перенасыщать его терминологией и иностранными словами, «научообразность» языка затрудняет смысл сказанного, вынуждает слушателей вначале расшифровывать информацию, чтобы понять ее. Текст лекции должен быть логичен, ясен и прост и вербальными средствами реализовывать дидактические принципы системности, информативности, иллюстративности, понятности. Следует помнить о том, что учебная лекция — это канва, опорный материал, с которым обучаемый может творчески работать. Лекционный курс представляет тот минимум спрессованной и систематизированной информации, которая дополняется практическими занятиями и самостоятельной работой студентов.

Написанный и отредактированный текст лекции желательно отпечатать в компьютерном варианте и хранить в специальных папках типа альбомов для фотоснимков, где каждый лист заключен в двойную пленку, предотвращающую его преждевременный износ и утрату. Такой конспект может служить примером для подражания и воспитывать у студентов дизайнерскую культуру.

Методические аспекты изложения лекционного текста

Несмотря на то, что методика чтения лекций излагалась авторами в разделе 4.1, авторы взяли на себя смелость вернуться к проблеме устного изложения лекции как речевой трансформации письменного текста. От того, как лектор «начитает» текст своей лекции, зависит достижение им дидактических целей. Существуют психологические особенности восприятия устной речи. Лектор должен так излагать материал, чтобы слушатели:

- 1) понимали информацию;
- 2) она вызывала бы у них интерес;
- 3) чтобы они успевали законспектировать воспринятую на слух или визуально информацию — и не механически, а осмысленно;
- 4) чтобы имели возможность кратковременной разрядки во время «пиков внимания».

Лекция может быть хорошо написана и плохо прочитана, будучи организованной в письменный текст, научно-учебная информация должна быть трансформирована в устную речь так, чтобы она в полном объеме была воспринята и усвоена аудиторией. И здесь на первый план выступают речевая культура, ораторское и педагогическое мастерство лектора. Данные анкетирования, опубликованные в журнале «Высшее образование в России» (№ 4. 1993. С. 79), показывают, что пик мастерства вузовского лектора приходится на возрастную группу преподавателей 50—60 лет. Сказываются стаж преподавательской работы, общения, профессионализм и социокультурный опыт лекторов, знание ими психологии студентов и технологии педагогического процесса.

Лекторское мастерство предполагает умение пользоваться текстом лекции. Знание текста и сценария лекции необходимо для ее успешной интерпретации и одновременного управления работой студентов. Текст регламентирует речевую деятельность преподавателя, не позволяет ему увлечься, забыв о лимите времени. Необходимо воспитывать в себе умение не только аннотирования, реферирования и конспектирования, но «свертывания» **устного** изложения без ущерба его информативности, если этого требуют обстоятельства.

Устная речь несколько отличается от письменного текста элементами разговорного стиля, эмоциональностью, импровизацией, «лирическими отступлениями» во время пиков внимания. Лектору необходимо умение управлять процессом конспектирования. Студенты, особенно младшекурсники, не умеют писать конспект. Они зачастую просят лектора диктовать им. Их следует учить умению извлекать информацию из устной речи и перерабатывать

ее в конспект: вычленять главное, опускать второстепенное, применять аббревиатуры, сокращения, схемы, графически выделять формулировки, законы, понятия, определения и т. п. (цветные фломастеры, абзацы, подчеркивания).

Полезно в ходе лекции подавать реплики типа: «это следует записать буквально», «сейчас можно просто послушать». Повторами и более медленным темпом можно выделять дидактические единицы, следить за их фиксацией. Полезно время от времени пройти по аудитории и проследить, все ли студенты пишут конспекты, успевают ли за темпом речи лектора.

На лекционном занятии происходит двойная трансформация информации: текст лекции \Leftrightarrow речь лектора \Leftrightarrow текст студенческих конспектов. В этой связи полезно проверить выборочно несколько конспектов, сравнив их друг с другом, с авторским текстом лекции, установив степень адекватности учебной информации.

Если ключевая информация, содержащаяся в авторском и студенческом вариантах текста совпадает, значит, педагогическая цель лекции достигнута.

Психологические особенности деятельности преподавателя при подготовке и чтении лекции

Как вид деятельности преподавателя, лекция с психологической стороны характеризуется целями, мотивами, способами, функционированием познавательных процессов, напряжением сил и т. д.

Цели лекции — это ее представляемые результаты, т. е. то, чего хочет достигнуть преподаватель: чему научить, что воспитать, дать больше нового материала, поставить ряд проблем или наметить ориентиры для самостоятельного его изучения студентами. Определение цели лекции зависит от ее вида: одно дело установочная лекция для заочников, совсем иное — обзорная лекция для выпускников или лекция по отдельной научной проблеме. Своеобразной по своим целям является вводная лекция: в ней студенты знакомятся с программой, порядком изучения предмета, основной литературой и т. д.

Мотивы подготовки и чтения лекции преподавателем — это побудители его активности, придающие тот или иной смысл его действиям. Такими мотивами могут быть: чувство ответственности за качество лекции, стремление добросовестно выполнить свои обязанности, интерес преподавателя к предмету, процессу объяснения и передаче знаний, желание помочь студентам овладеть сложным материалом и т. д. Встречаются и другого рода мотивы: блеснуть своей эрудицией, результатами своих исследований, сообщить, «что и где произошло» (обозреть, но не раскрыть тему).

Немало значат мотивы постоянно действующие (чувство долга, чувство ответственности и др.) и ситуативные (ясное понимание задач очередной лекции, необходимость тщательной подготовки к ней и др.).

Способы подготовки и чтения лекции определяются на основе соотношения ее цели с конкретными условиями и задачами деятельности преподавателя (кому и какая лекция читается, желаемое содержание, учебные и воспитательные результаты и т. д.).

Подготовка и особенно чтение лекций — это сложная деятельность преподавателя, требующая большого напряжения всех его сил и мастерства. Великий русский педагог Ушинский писал, что искусство классного рассказа встречается в преподавателе не часто, — не потому, что это был редкий дар природы, а потому, что и даровитому человеку надо много потрудиться, чтобы выработать в себе способность вполне педагогического рассказа.

Преподаватель, готовясь к лекции, определяет ее место в курсе, связь с темами смежных дисциплин, составляет ее план, отбирает материал, пишет текст, вырабатывает модель своего выступления. При этом преподаватель решает, какие вопросы он будет освещать более обстоятельно, какие он предоставит студентам изучать самостоятельно, а какие рассмотрит на семинарском занятии.

Большинство преподавателей считает целесообразным писать полные тексты лекций, отрабатывать последовательность и стиль изложения, его логику, доказательства, факты и выводы. К каждой лекции, даже имея полный ее текст и уже прочитав ее, нужно готовиться снова,

мысленно ее исполнить, обновить, улучшить, привлечь новый материал.

Если преподаватель из года в год накапливает факты по своему курсу, систематически разрабатывает его проблематику, подготовка очередной лекции становится творческим процессом, доставляющим удовлетворение.

Преподаватель обдумывает и вырабатывает установки, способы, как, делая вступление, заинтересовать, настроить аудиторию на слушание лекции, как доказательно и глубоко изложить основную ее часть и логически завершить лекцию, сделать заключение. Мысленно готовясь к лекции и настраивая себя на творческое ее чтение, преподаватель представляет себе аудиторию, ее возможное поведение и отношение. Как бы ни был опытен преподаватель, ему нельзя быть беспечным, несамокритичным, он должен всегда помнить об условиях коллективного **внимания** слушателей.

Внимание студентов в процессе восприятия лекции является преимущественно интеллектуальным. Отличительная особенность интеллектуального внимания — его познавательная направленность, основу которой составляет единство мышления и сосредоточения.

Большое значение **придается** выработке у студентов устойчивой **привычки входить в состояние** коллективного сосредоточения **на предмете** лекции обязательно с первого же **учебного занятия**.

Всякая **неадекватная** форма речи, неоправданно затянутые паузы — **все** это влечет за собой ослабление интеллектуальной готовности студентов к началу работы на лекции.

Практика преподавания свидетельствует, что лучше отработать текст лекции, завершить ее подготовку за несколько дней до выступления. В это время мышление на осознанном и неосознанном уровне продолжит работу, усилится самокритичность, возникнут уточнения, добавления к тексту.

При чтении лекции преподаватель создает проблемные ситуации, пробуждает у обучаемых познавательный интерес и желание найти способы для их разрешения. Ведущими здесь являются мотивы интеллектуального поиска, нахождения решения той или иной возникшей задачи.

Преподавателю не следует переполнять лекцию эмоциями. Усиление аргументации, обоснование положений, убеждение должны идти **по двум** направлениям: рациональному и эмоциональному. **Иной** раз эмоциональными приемами, нажимом на голос преподаватель надеется преодолеть «информационную пустоту», научную и логическую несостоятельность выдвигаемых положений, недостаток своей подготовленности. Однако доказано, что положительный эффект, который дает эмоциональный процесс при некоторой оптимальной интенсивности, может перейти в свою противоположность и дать отрицательный дезорганизирующий эффект при чрезмерном усилении эмоционального возбуждения.

Ни деланное спокойствие, ни ложный пафос не могут дать положительных результатов, для этого нужны высокая культура, эрудиция, интеллигентность.

Оптимальной деятельностью преподавателя во время чтения лекции будет тогда, когда он учитывает психологию аудитории, закономерности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов студентов. Лекция по содержанию, структуре и форме изложения должна способствовать восприятию и пониманию ее основных положений, развивать интерес к научной дисциплине, направлять самостоятельную работу студентов, удовлетворять и формировать их познавательные потребности.

Многообразие в построении и методике чтения лекций определяется не только особенностями научной дисциплины, но и профилем вуза, факультета, кафедры. Лекции по гуманитарным наукам всегда будут отличаться от лекций по естественноматематическим наукам, несмотря на то, что в тех и других соблюдаются одни и те же дидактические принципы. На одном и том же факультете, по одной и той же научной дисциплине лекции методически различаются в зависимости от того, читаются ли они для студентов младших или старших курсов, для студентов дневного или заочного отделения. Во всех этих случаях приходится учитывать особенности студенческой аудитории.

Восприятие лекций студентами младших и старших курсов не одинаково, и это обстоятельство всегда учитывают опытные лекторы. Особенно трудно усваивать лек-

ционный материал первокурсникам. Вчерашний школьник, перешагнувший порог вуза, оказывается в непривычных условиях. Новой для него прежде всего является лекция, которая читается два часа с небольшим перерывом. Речь лектора — монологическая; в лекции содержатся новые термины, ставятся сложные теоретические и дискуссионные вопросы, заставляющие студента-первокурсника размышлять.

Лекцию надо записывать, а это очень трудное дело для первокурсников. В средней школе они записывали сравнительно мало и очень часто под диктовку учителя. Не имея опыта, студенты первых курсов пытаются записывать дословно все, допуская массу пропусков и искажений. Однако главная беда первокурсников состоит в неумении выделить в лекции главное, отличить существенное от менее существенного.

Не отступая в принципе от существа вузовского преподавания, в методике чтения лекций необходимо учитывать особенности первого курса. Здесь при чтении лекций нельзя игнорировать те навыки, которые приобретены учащимися в средней школе. Путем ряда приемов лектор может облегчить первокурсникам восприятие и усвоение лекционного материала:

1. Для раскрытия сложных теоретических положений следует приводить наиболее интересные факты, простые и яркие примеры.
2. При любой возможности необходимо показывать связь излагаемого научного материала с практикой, значение приобретаемых знаний в будущей практической деятельности по избранной специальности.
3. Максимально использовать в процессе чтения лекций наглядные пособия и технические средства обучения.
4. Темп лекции должен быть несколько замедленным; важнейшие положения необходимо повторить, специальные термины объяснить и правильно записать. В то же время лектор не может снижать темп изложения до диктовки.
5. Очень важно увязать содержание лекции с последующими за ней лабораторными и практическими занятиями.

6. В процессе чтения лекции рекомендуется ориентировать студентов относительно литературы и качества учебников и учебных пособий, тем самым направляя на самостоятельную работу.
7. Весьма эффективной является комбинация монологического и эвристического методов изложения лекционного материала.

Разумеется, лектор постепенно усложняет свои лекции по содержанию и по форме, подготавливая первокурсников к трудностям, неизбежным при глубоком изучении науки.

Учитывая особенности студенческой аудитории на первом курсе, лектор не имеет права поддаваться искушению упростить свой предмет настолько, чтобы подойти к грани, за которой начинается «вульгаризаторство». Требование научности остается незыблемым для всех лекций, независимо от того, на каком курсе они читаются.

Иное дело с чтением лекций на старших курсах, начиная с третьего. Студенты этих курсов уже приобрели достаточный опыт восприятия и конспектирования лекций. Они прослушали ряд общих курсов у разных по характеру лекторов, изучили немало литературы и выработали отношение к ней. Естественно, что студенты старших курсов предъявляют к лекциям более высокие требования, и это надо обязательно учитывать.

Лекция на старших курсах отличается большей широтой и глубиной охвата научных проблем. Лекционное изложение здесь носит проблемный характер, исключая упрощение и популяризаторский подход в освещении научных вопросов.

Чтение лекций для студентов-заочников имеет свою специфику и требует от лектора высокой квалификации и достаточного педагогического опыта. Лекционный курс на заочном отделении в объеме сокращен, но он не может в силу этого механически уменьшаться или облегчаться. Он должен носить установочный или обзорный характер по своему содержанию и иметь свою методику.

Профессор или доцент, читающий лекции студентам-заочникам, должен ставить перед собой следующие цели:

1. Дать общее представление о проблематике научной дисциплины.
2. Концентрировать главное внимание не на фактологии, а на методологии изучаемого предмета.
3. На основе анализа узловых проблем дать цельное представление о закономерностях развития науки в области изучаемой дисциплины.
4. Дать указания по основной методологической и специальной литературе, учебникам и учебным пособиям.
5. Направить самостоятельную работу студентов-заочников путем методических советов и рекомендаций.

Читать лекции заочникам сложно и трудно. Поэтому было бы ошибкой поручать чтение лекций начинающим и малоопытным преподавателям.

Выявление закономерностей психологической теории обучения в высшей школе, таким образом, тесно связано с рассмотрением особенностей психологии студенческого возраста (в среднем 17—23 года).

Лекция — ответственное публичное выступление, проносимое, как правило, в форме монолога. Лектору перед аудиторией приходится говорить «набело», без всяких вариантов, без исправлений. При чтении лекции невозможно «зачеркнуть» речевые ошибки, что легко сделать за письменным столом. Все это требует от лектора при подготовке лекции серьезной работы над языком и стилем изложения.

Простота и легкость изложения являются главным достоинством лекции в высшей школе. Путанное и неясное изложение имеет две причины: 1) недостаточно глубокое понимание лектором вопроса, о котором он говорит; 2) неумение лектора просто изложить слушателям понимаемую им мысль. В конечном итоге обе эти причины устраняются в результате упорной подготовительной работы лектора над содержанием и формой лекции.

С простотой и ясностью лекции тесно связана краткость изложения. Язык науки краток. В академической лекции надо многое сказать, но нельзя много говорить. Длинная водянистая речь лектора скучна и утомительна. К

сожалению, в вузах встречаются и говорливые лекторы, которые пространно и многословно говорят о простых вещах, повторяют и разъясняют то, что само собою ясно.

Чтение лекции, как и всякое преподавание, не должно вестись шаблонно, по раз и навсегда сложившемуся стереотипу. Форма лекции может зависеть от ряда условий и прежде всего от характера темы и содержания материала. Шаблон в лекции создается в том случае, когда лектор излагает содержание готовыми книжными фразами.

Лекция — своеобразный жанр научного стиля со специфическими признаками: своей терминологией, фразеологией и этикетом, принятым в научной среде. Но лекция, в то же время, является жанром ораторской речи, **отличным** от книжного стиля. Живая устная речь лектора **не может точно** совпадать с письменной.

В академической лекции, излагающей ту или иную **науку, раскрываются** методы и термины, знание которых совершенно необходимо для студентов. Однако лектор не должен злоупотреблять научной терминологией.

Язык науки не имеет ничего общего с «научообразным» языком. Нельзя забывать о том, какое тягостное впечатление производит на студентов обилие в лекции специальных терминов. Следует продуманно и экономно пользоваться терминологией. В процессе подготовки лекции надо определить, какие новые термины будут введены и разъяснены.

Лектору не следует увлекаться употреблением иностранных слов, когда они могут быть заменены русскими словами. Иностранные слова, вводимые в изложение без толка и нарочито, засоряют лекцию. Нельзя забывать, что неправильное произношение иностранных слов и незнание их точного значения считается самой курьезной ошибкой лектора.

Лектор должен заботиться не только о том, что сказать, но и как сказать. К его речевой культуре предъявляются высокие требования. Лектора слушают десятки, иногда сотни студентов, которые воспринимают не только содержание лекции, но и язык. Правильный литературный язык лектора способствует обогащению и разви-

тию речи студентов. Небрежность и неряшливость в речи лектора снижают качество лекции.

Важнейшими качествами хорошей лекции являются выразительность и образность, облегчающие студентам восприятие материала.

Соответственно типологии И.П. Павлова можно определить три основных стиля лекционного преподавания. Лекторы мыслительного стиля при чтении сосредоточивают внимание на содержание, заботятся о максимальной научности изложения. Они не придают большого значения внешней форме лекции. Лекторы художественного стиля в своих лекциях делают упор на изображение целостной картины излагаемого. Лекторы такого стиля обладают ярким образным словом.

Лекционный стиль среднего типа объединяет основные черты мыслительного и художественного стиля. Он соединяет в себе богатство содержания, прекрасную композицию лекции и выразительную речь.

Павловская типология людей умственного труда имеет ориентировочный характер. Поэтому было бы ошибкой механически делить всех научных работников на три типа, а лекторов соответственно на три стиля. Еще хуже, когда лектор сам себя отнесет к какому-нибудь стилю. Но павловская типология лишней раз убеждает нас в том, что в каждой лекции проявляется личность лектора, и это обстоятельство надо учитывать.

Важно все: и содержание, и интонация, и манера изложения, и жесты, и мимика. Необходимо помнить, что почти половина информации передается через интонацию. Одни и те же слова, сказанные по-разному, могут привести к противоположным результатам. Говорить следует достаточно громко, ясно, отчетливо, выразительно и просто, чтобы обеспечить доходчивость, не монотонно, но и не усыпляющими «волнами» (то выше, то ниже). Эмоциональность выступления должна соответствовать содержанию и учитывать ситуацию. Не нужно стремиться к громкости за счет голосовых связок, необходимо научиться использовать резонаторы: полость рта, носоглотку, лобные пазухи, грудную клетку.

Необходимо научиться правильно дышать для регулирования дыхания в процессе выступления. Неподготовленный человек страдает от острого кислородного голодания; у него раздуваются вены, краснеет лицо, выступает пот, учащаются дыхание и пульс. Чтобы избежать подобного, необходимо работать над постановкой голоса и дыхания, научиться без ненужных пауз, незаметно между звуками делать вдохи.

Максимальная эффективность достигается при гармонии мысли и слова, обеспечивающей логическую перспективу речи и ясность в сочетании с простотой изложения. Чем суше и абстрактнее изложение, ниже его эмоциональность, тем слабее восприятие выступления. Но эмоциональность не ограничивается внешними проявлениями, важны сила и убежденность, которые могут быть подкреплены только внутренней потребностью высказаться, вызванной деловой необходимостью. Недопустимы поучения и нравоучения, но нельзя и льстить аудитории.

Говорящий должен принимать во внимание людей, которые будут составлять его аудиторию. Представление об образовании, профессии, возрасте аудитории — это лишь начальные сведения. Они могут помочь сделать из слушателей заинтересованных собеседников. Люди любят, когда к ним обращаются лично, как к партнерам в разговоре. Непринужденность позы, умение смотреть аудитории в глаза, гибкость и задушевность интонации, шутка и многое другое помогут создать ощущение равновесия и комфорта, вызовут доверие слушающих. Внимание, несомненно, должно поддерживаться на протяжении всей речи, но завоевать его мы обязаны с самого начала. (См. табл. 1.17). Методы, наиболее часто используемые ораторами для окончания речи:

1. Вызов или обращение.
2. Вывод.
3. Цитата.
4. Иллюстрация.
5. Побуждающий стимул.
6. Личное намерение.

Таблица 1.17 Три ступени последовательности информативной речи

Ступень	Функция	Реакция аудитории
Первая ступень внимания	Привлечение внимания	Я хочу слушать
Вторая ступень необходимости	Демонстрация необходимости знаний	Я хочу получить информацию
Третья ступень удовлетворенности	Представление самой информации	Представленная информация помогает мне понять предмет лучше

Старайтесь выглядеть опрятно и изящно. Это повышает самоуважение, укрепляет уверенность в себе и вызывает уважение слушателей. Улыбайтесь и старайтесь вызвать положительную реакцию.

Зрители видят больше, чем слышат, и доверяют глазам больше, чем ушам. Глаза быстрее замечают любую диспропорцию между позой оратора и тем, что он говорит. Через визуальное восприятие аудитория получает первое впечатление об ораторе — его искренности, доброжелательности, энергичности. Многократное незначительное пожатие плечами или экспрессивное движение рукой обнаруживает больше, чем сотни слов. Естественность позы поможет аудитории больше внимания уделять тому, что оратор говорит, а не тому, как он выглядит. Простое правило: не только имейте, что сказать, но и желайте сказать это. Искренность речевого намерения поможет вам добиться физической выразительности, избежать сутулости, застывшей позы или манерных движений.

Внимательно слушающие люди обычно сидят на краешках стульев, пожирая вас глазами. Слушатели, внимание которых не захвачено выступающим, обычно зевают, смотрят в окна, ерзают на местах. Контролируя поведение слушателей, вы можете определить, какая корректировка, какие дополнения и изменения нужно сделать, что следует изъять из текста вашего выступления. В процессе

приобретения практического опыта вы сможете с большей пользой для себя использовать информацию, полученную вами в процессе визуального взаимодействия с аудиторией.

А. Монро приводит **следующие типы ораторов**, чья речевая манера далека от совершенства:

- актерствующий красноречивый, говорящий больше для демонстрации собственной персоны, чем для общения;
- прорицатель (оракул), демонстрирующий, что знает все и также больше заботящийся об аплодисментах, чем о понимании;
- отшельник, игнорирующий аудиторию;
- виноватый оратор, стыдящийся того, что он говорит;
- болтун, подавляющий аудиторию словесным потоком.

Естественность и непринужденность выступления, мышление и выбор, рождение слова «на глазах аудитории» очень важны. Не помеха ли этому столь тщательная подготовка, о которой говорилось выше? Ответ всегда однозначен: чем основательнее подготовка оратора к выступлению, тем живей и непосредственней будет осуществляться им акт творения речи. Не следует, предупреждают все речеведы в один голос, выучивать заранее текст выступления. Это чаще всего выливается в неестественное, негибкое изложение. Оратор имеет склонность к поспешности, произносит слова, не обдумывая их значения. Кроме того, метод заучивания текста плох тем, что не дает возможности вносить изменения, требующиеся для адаптации речи к реакции аудитории. Метод чтения выступления такой же негибкий, как и метод запоминания, и также создает барьер между говорящим и аудиторией. Поскольку глаза говорящего должны быть прикованы к записям, он не может смотреть на своих слушателей, а лишь бросает на них быстрые взгляды. Если он не обладает особыми навыками чтения с листа, то не может использовать и достаточную голосовую гибкость, интонационное богатство, отличающее живую речь.

Большинство хороших лекторов использует метод импровизации. Надо подчеркнуть, что при этом речь очень

тщательно планируется, но слова никогда не заучиваются на память. Вместо этого лектор откладывает план-конспект и практикуется в громком произнесении речи, меняя слова каждый раз. Тем самым он убьет сразу двух зайцев: речь его будет такой же выверенной и отшлифованной, как заученная, и, конечно, более выразительной, жизнерадостной, гибкой и спонтанной.

Психологический анализ лекции предполагает:

1. Анализ занятий как вида деятельности преподавателя (содержание и структура этой деятельности, функционирование познавательных, эмоциональных и других психических процессов, применяемых способов и приемов управления поведением студентов и т. д.).
2. Анализ лекции как вида учебной деятельности студентов (ее цели, мотивы, способы, проявляемые психические процессы, психические состояния, их динамика и т. д.).
3. Анализ занятия как совместной деятельности преподавателя и студентов (согласованность активности, психические состояния преподавателя и студентов, контакт и взаимопонимание, взаимоотношения и взаимовлияние и т. д.).

Контрольные вопросы

1. Дайте определение понятия «текст».
2. Каковы функции научного и учебного текстов?
3. Перечислите стили устной и письменной речи.
4. Каковы структурные свойства текста?
5. Каковы информативные единицы текста?
6. Чем отличается аннотация от реферата?
7. Перечислите «шаги» проектирования учебного **текста** лекции.
8. Каковы лингвистические параметры текста лекции?
9. Как трансформируется информация текста лекции на лекционном занятии?

Глава 9

ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Современное состояние речевой культуры в России составляет желать лучшего. Его можно расценивать как кризисное и в плане речевого этикета, и в плане обедненности лексики, неумения связно и логично выразить свои мысли или чувства. Над нашей страной опустился «матовый» смог, расползающийся в сопредельные и далекие страны; безграмотность — явление скорее типичное, чем редкое, хотя мы по-прежнему тешим себя надеждой, что русские — самый читающий народ в мире. Наши политики говорят на «канцелярите», сдобренном пикантным соусом из иностранных терминов, молодежь изъясняется па тарабарском языке, лики которого так же изменчивы, как лики моды. Стремительно летящая вниз планка безграмотности обусловила в значительной мере замену сочинения по литературе изложением при поступлении в высшие учебные заведения, кстати, этот факт свидетельствует еще и о несостоятельности школьных преподавателей литературы, которые психологически не могут перестроиться и отряхнуть с себя «прах» тоталитарной субкультуры. Островки речевой культуры сохранились в среде потомственной интеллигенции, литературном и театральном мире. Причин тому много. Это, прежде всего, массовая эмиграция и геноцид цвета науки, носителей языка, чудом уцелевшие остатки которых уничтожила неумолимая рука времени. Это изъятие из публичного пользования и фондов библиотек многих шедевров российской литературы на долгие годы, это «железный занавес» и

«железное сито», отсеивавшее как плевелы лучшую часть мировой литературной продукции по идеологическим критериям. Партийное функционерство породило такого речевого монстра, как «канцелярит». Ставшее нормой и необходимостью зачитывание речей по готовому тексту не способствовало развитию ораторского искусства, а лишь появлению огромного штата референтов, пишущих для власть имущих. К указанному следует добавить еще и миграционные процессы, массовый переезд из села в город, осваивание целины, «великие стройки», результатом которых стало смешение диалектных говоров, искажение произносительных и лексических норм. Эти речевые изменения в значительной мере коснулись населения европейской части и в меньшей — Уральского и Сибирского регионов, в относительной чистоте сохранивших произносительные и лексические нормы русского языка.

Остановимся кратко на таких отрицательных явлениях речевой культуры, как канцелярит, сленг и чрезмерное употребление иностранных слов, упомянутых в начале раздела.

Термин «канцелярит» придумал один из образованнейших людей нашего века К.И. Чуковский. Канцелярит возник в повседневной и официальной речи и подобно раковым метастазам просочился в прессу и литературу. Это своего рода жаргон, порожденный тоталитарным строем, составленный из речевых штампов, мертвый, невыразительный, из словесной шелухи которого по крупницам нужно выуживать информацию, живое и полезное ядро мысли. Для канцелярита характерны:

- вытеснение глагола отглагольным существительным, предпочтение неопределенной формы глагола личным формам;
- длинные цепи существительных в косвенных падежах, чаще всего в родительном;
- вытеснение действительного залога страдательным,
- неоправданное обилие иностранных слов;
- нанизывание придаточных предложений одного на другое;
- словесные штампы, убогий серый словарь, предпочтение длинного слова короткому, официального — разговорному, сложного — простому

При употреблении канцелярита речь строится из штампов, как дом — из стандартных деталей. Вместо открытого авторского текста она изобилует цитатами. Канцелярит — это язык людей-винтиков, порождение безвременья. В заключение, в качестве примера, приведем шедевр канцелярита, отрывок из напечатанного в свое время в советской прессе «Разъяснения к закону о пенсиях»: «В случаях назначения пенсий на льготных условиях или в льготном размере, работа или другая деятельность приравнивается к работе, дающей право на указанные пенсии, учитывается в размере, не превышающем стажа работы, дающего право на пенсию на льготных условиях или в льготных размерах».

Молодежный сленг в некотором роде — попытка оживить скучный язык штампов и одновременно — стремление как бы провести черту между поколениями и мировоззрениями, противопоставить себя безликости уходящей эпохи дедов и отцов, утвердить свое право на инакомыслие речевыми средствами. Причем из-за темпов смены поколений сленг выпускников вуза в глазах первокурсников считается устаревшим. Следует также отметить, что употребление сленга не всегда есть показатель духовной ограниченности, как у бессмертной Элочки Шукиной, персонажа знаменитого романа И. Ильфа и Е. Петрова «12 стульев». Скорее это «визитная карточка», свидетельство принадлежности к той или иной возрастной группе.

Есть ли разница между жаргоном, сленгом, аргот? Обратимся к словарным источникам.

- Сленг (англ. slang): 1) то же, что и жаргон, преимущественно в англоязычных странах; 2) вариант разговорной речи (в том числе экспрессивно окрашенные элементы этой речи), не совпадающий с нормой литературного языка.
- Жаргон (франц. jargon) — социальная разновидность речи, отличающаяся от общенародного языка специфической лексикой и фразеологией. Иногда термин «жаргон» применяется для обозначения неправильной, искаженной речи.

— Арго (франц. *argot*) — диалект определенной социальной группы (первоначально — воровской язык), создаваемый с целью языкового обособления. Характеризуется специальной (узкопрофессиональной) или своеобразно освоенной общеупотребительной лексикой. (Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1989.)

Молодежный сленг сочетает в себе оттенки, присущие всем трем перечисленным языковым разновидностям, — экспрессивную окрасченность, отклонение от литературных норм, переосмысление лексики с целью языкового обособления, что подтверждает ранее высказанные предположения.

Если говорить о профессиональных жаргонах, то в речи моряков, музыкантов и представителей других профессиональных групп присутствуют отдельные «арготизмы» как дань традиции; арго же, как таковой, распространен в воровской среде и употребляется при необходимости работниками пенитенциарной системы.

И, наконец, еще одно негативное явление современного русского языка — неоправданное употребление иностранных слов, звучащих из уст политиков, журналистов, дикторов радио и телевидения, со страниц периодических изданий, ворвавшихся в наш быт и повседневную жизнь. Сникерсы, памперсы, самметы, фуршеты и т. д. буквально обрушиваются на нашу голову, давят на психику, а затем приживаются и засоряют наш язык. Когда речь идет о специальной терминологии, то здесь налицо объективные причины — развитие науки и техники, информационный взрыв, появление новых понятий, технологий и слов, их обозначающих, которые приходят из «приоритетной» страны. Другое дело — средства массовой коммуникации.

Если заглянуть в отечественную историю, то в ней существует три временные иноязычные волны, захлестывавшие Россию и принешие немецкие, французские и английские заимствования. Это петровско-екатерининский период, 20-е послереволюционные годы и, наконец, современность. Но во все времена находились люди, бо-

ровшиеся за чистоту русского языка. М.В. Ломоносов и В.К. Тредиаковский предлагали калькировать иностранные слова, сделав их понятными для русского уха. В.И. Ленин высмеивал «французско-нижегородское» словоупотребление, В.В. Маяковский — «фиаски, апогеи и другие неизвестные вещи».

Чувство языка приходит к нам благодаря чтению большой литературы, созданной мастерами слова, будь то прозаики или поэты. Но, к сожалению, молодежь читает все меньше и меньше, да и книжные прилавки завалены сегодня в основном книгами, потребляемыми на «гастрономическом» уровне.

Для педагога язык — прежде всего рабочий инструмент, средство донесения учебной информации до аудитории, но это еще и средство эмоционального воздействия и средство воспитания, в том числе и формирования языковой культуры студентов.

Культура речи

Под культурой речи подразумевается владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения в соответствии с его целью и содержанием.

Культура речи как наука — это лингвистическая дисциплина, занимающаяся изучением и совершенствованием языка как орудия культуры, однако поле ее приложения — это языковые явления и сферы, не входящие в канон литературного языка и систему литературных норм (просторечие, обиходно-разговорная речь, диалекты, жаргоны, профессионализмы). Некоторые из них упоминались в начале данного раздела.

Язык имеет не только пространственные, но и временные координаты. Он изменяется вместе с социально-историческим и научно-техническим развитием общества: одни понятия устаревают, становятся архаизмами, появляются новые понятия и неологизмы, т. е. слова, их обозначающие. Происходят стилистические перемещения в

сдвиги, связанные с внедрением в нашу жизнь средств массовой коммуникации и информации. Происходит «перетекание» иностранных слов без перевода из языка в язык в связи с активизацией международных связей. Такие слова, как спутник, гласность, перестройка, дума, без изменения и калькирования вписываются в языки народов мира. О наводнении русского языка иностранными словами говорилось выше. При этом следует отметить, что их постоянное употребление делает в конце концов эти слова привычными. Сегодня такие слова, как спонсор, клип, ваучер, брифинг, уже никого не удивляют.

Тем не менее литературный язык должен оставаться самобытным, живым, богатым и точным, передавая все оттенки смыслов, заложенных в слова. Культура речи — это показатель культуры нации, а язык — одно из ее слагаемых, ее фундамент, средство человеческого общения, выражение мыслей и чувств, оружие литературы, инструмент воспитания и образования.

Говоря о литературных нормах, нельзя не сказать о двух крайностях, их касающихся. Первая — это пуризм, неприятие изменений и новшеств в языке. Вторая — нормализаторство, т. е. преклонение перед стихией языка, что ведет к размытости языковых нормативов.

В науке о культуре речи сочетаются традиции и новаторство. Она основывается на признании возможности регулировать социальную речевую деятельность. Его задача — удерживать литературную речь на достигнутом уровне современной культуры и книжно-письменной традиции и вместе с тем не допускать ее отрыва от живых истоков национального русского языка. Норма есть основной признак литературного языка. Существует вариантность нормы, как следствие естественного развития языка, которую нужно отличать от искажения, ошибки.

Существуют различные варианты словесных норм:

- хронологические (архаизм, старое, устаревающее, неологизм);
- стилистические (разговорное, официально-деловое, поэтическое, профессиональное);

- собственно нормативные (диалект, просторечие, общепотребительное, не вполне литературное).

Признаком общей культуры речи служит ее правильность, т. е. соблюдение норм (произносительных, грамматических и стилистических).

Культура речи и орфоэпия

Слово «орфоэпия» греческого происхождения (orthos — прямой, правильный + epos — речь).

На территории России сосуществуют десятки диалектных говоров, отличающихся не только лексическими, но и произносительными вариантами. Волжское «оканье», южное «гэканье», среднерусское «ц» вместо «ч», донское «щ» вместо «ч», певучее московское койне (региональная группа больше диалекта), уральское «шта», ставропольское «аув» вместо «ов» в конце слова — все эти отклонения от русской орфоэпии, выдающие «географию» говорящего, незаметны для него самого и режут ухо слушателя, если он родом из другого региона или если он предъявляет к говорящему определенные речевые требования, связанные со статусом, профессией, аудиторией и т. д.

Многие ученые, деятели культуры, политики и государственные деятели, будучи широкообразованными людьми, сохраняют местный говор. Так, например, А.М. Горький и знаменитый кардиолог Н.М. Амосов так и не избавились от «оканья», М.С. Горбачев — от южного акцента, речь Н.С. Хрущева была полна украинизмов, как лексических, так и фонетических. Эти досадные речевые огрехи «заземляют» личность, отрицательно сказываются на имидже. Актеры, дикторы радио и телевидения изучают специальный курс «Сценречь», помогающий овладеть произносительными нормами национального литературного языка. На Российском телевидении в студиях находятся специалисты — «слухачи», фиксирующие орфографические ошибки дикторов и ведущих, что помогает избежать их в последующих передачах.

Правильная постановка ударения — необходимый признак и важнейшее условие грамотной речи. Объективная

сложность нормативной системы ударения связана с его подвижностью, «разноместностью». В ряде случаев русское ударение играет смыслоразличительную роль. Так, например, мука и мѹка обозначают два разных понятия. Иногда ударение фиксирует сферу употребления того или иного слова. Например, семейство лавровых — ботанический термин, но вместе с тем говорят «лавровый венок», «хаос» с ударением на первом слоге — термин из области мифологической космогонии, а в обыденном смысле «хаос» с ударением на втором слоге обозначает беспорядок. Исследователи насчитывают более 5 тысяч общеупотребительных русских слов, в которых зафиксировано колебание ударения. Правильность ударения можно проверить по орфоэпическому словарю. Существуют справочники и пособия, в которых есть словарь трудных ударений. Например, справочник Л.И. Скворцова «Правильно ли Вы говорите по-русски?» — М.: Знание. 1980.

Современные произносительные нормы во многом отличаются от норм XIX века. Это вызвано нивелировкой социальных и территориальных говоров, влиянием языков — источников в заимствованных словах, сближением орфоэпии и орфографии (произношения и написания), действием живых тенденций произносительной системы. Традиционные формы произношений сохранились лишь в сценречи: например, опущение мягкого знака в конце слова, укорачивание имен, замена суффикса «еч» на «еш» в прилагательных («боюс» вместо «боюсь», «копеешный» вместо «копеечный», Пал Палыч, Ван Ваныч вместо полных Павел Павлович, Иван Иванович). Произносительные нормы остались практически неизменными и в речи эмигрантов, покинувших Россию в годы революции 1917 года.

Выбор грамматических форм и конструкций

Одним из критериев речевой культуры является правильный выбор и употребление грамматических форм и конструкций согласно требованиям нормативной грамматики, выполняемым на трех уровнях: на уровне отдельных слов, словосочетаний и целых предложений.

I уровень. К числу наиболее характерных ошибок речи, встречающихся на уровне слова, следует отнести:

- неправильное употребление рода существительных, например, «рельса» вместо «рельс», «манжет» вместо «манжета», следует помнить о том, что слово «кофе» мужского рода, а не среднего, «мозоль» — женского рода, а «пенсне» — среднего рода и употребляется только в единственном числе;
- варианты множественного числа с ударяемым и безударным окончаниями: следует говорить директора, инспектора, профессора, сторожа, но тракторы, договоры, выборы, переговоры; из двух вариантов окончаний предложного падежа: в цехе, в отпуске и в цеху, в отпуску, **первый вариант — литературный, второй считается просторечием;**
- склонение нерусских **фамилий на согласные: эти фамилии склоняются только в мужском роде;** например, гражданина **Карапетьяна, Казакевича, но** гражданки Карапетьян, Казакевич;
- склонение иностранных имен **и фамилий:** следует говорить «концерт Ива Монтана», «роман Жюль Верна», а не «Ив Монтана», «Жюль Верна»;
- иногда окончание влияет на смысл слова. Сравните: образа — образы, тона — тоны, тока — токи, цвета — цветы;
- вызывает трудности родительный падеж множественного числа некоторых существительных:
 - а) мужской род — пара ботинок, валенок, сапог, чулок, но **пара** носков, апельсинов, помидоров, рельсов, комментариев; среди армян, грузин, осетин, румын, но среди монголов, узбеков, якутов; несколько ампер, вольт, герц, ом, рентген, эрстед, микрон, но несколько граммов, килограммов, джоулей; отряд солдат, партизан, гренадер (а не гренадёр), драгун, но отряд саперов, минеров;
 - б) женский род: барж, басен, вафель, домен, но долей, пригоршней, свечей (кроме выражения «игра не стоит свеч»);

- в кратких формах прилагательных вместо окончания **«енен»** нужно употреблять окончание **«ен»**: бездействен, безнравствен, величествен;
- в сравнительных формах прилагательных следует употреблять окончание **«е»**, а не **«ее»**, например, бойче, звонче и т.д.;
- употребляя числительные с десятичными дробями, следует говорить 12,5 процента, 3,7 метра, а не 12,5 процентов, 3,7 метров;
- из вариантов сложного слова с первым элементом **«двух»** или **«дву»**, особенно в терминах, следует отдавать предпочтение элементу **«дву»**: двускатная крыша, двуличный человек, но если второй элемент слова начинается с гласной, употребляется вариант **«двух»** — двухэтажный, двухэлементный.

Примеры можно было бы продолжить, но и приведенных случаев характерных ошибок на уровне слова достаточно, чтобы выработать привычку пользоваться словарем во всех сомнительных ситуациях, почаще проверяя уровень собственной речевой грамотности.

II уровень. Рассмотрим несколько примеров речевых ошибок на уровне словосочетаний, из которых наиболее часто встречаются неправильное употребление падежей и неправильный выбор предлогов:

- предлог **«благодаря»** требует дательного падежа, деепричастие **«благодаря»** — винительного. Следует говорить: **«благодаря (чему?) помощи друзей он сумел справиться с трудностями»**, но **«благодаря (кого?) родителей за понимание, сын обнял их»**;
- предлоги **«по»**, **«с»**, **«о»** и другие часто употребляются неправильно: например, **«борьба по сокращению»**, **«доклад написан по теме»**, **«выводы по фактам»**, **«на молодое поколение выпала честь»**, **«оперировать с этими данными»**, **«указал о том, что»**, **«непримирим с врагами»**.

Приводимые выше примеры если и не характерны для речи педагогов, то довольно часто употребительны в речи студентов, особенно приехавших на учебу из сельской местности и рабочих поселков. Речевые ошибки студентов

следует тактично исправлять, но самым достойным примером является личная речевая культура преподавателей.

Еще один распространенный пример ошибок II уровня:

- неправильное согласование глаголов: следует говорить «те, кто записались», «те, кто проявили», «мы, кто всегда боролись». В сочетании именительного и творительного падежей существительных с глаголом, глагол ставится во множественном числе, если действующие лица — равноправные участники действия: «отец с матерью уехали», но «мать с ребенком пошла в поликлинику»;
- следует также говорить «представлять собой», а не «представлять из себя», «в лес за грибами», а не «по грибы», «отчитаться в проделанной работе», а не «о проделанной работе»;
- нужно улавливать смысловую разницу между следующими словосочетаниями: «просить денег» (вообще) и «просить деньги» (на что-то конкретное); «купить книгу» и «купить книги (по проблемам естествознания)»;
- кроме того, следует избегать неоправданного нагромождения родительных, творительных и дательных падежей, приводящего к косноязычию. Например: «дом племянника жены кучера брата доктора» (трудно угадать, кому принадлежит дом). Или, «я заинтересовался письмом, написанным крупным почерком», «больных туберкулезом лечили хирургическим методом», «к любви к людям примешивалось чувство сострадания» и т. д.

III уровень.

Ошибки третьего уровня, то есть на уровне предложения, свойственны большинству говорящих, в том числе и педагогам, и относятся к ошибкам чаще стилового и реже грамматического характера, однако их наличие свидетельствует о недостаточной речевой культуре. К числу наиболее распространенных из них принадлежат:

- «нанизывание» союзов «что» и «который» одного на другой;
- употребление независимого причастного оборота, несвойственного русской речи. Здесь в качестве примера мож-

но привести знаменитое чеховское: «Подъезжая к сей станции и глядя на природу в окно, у меня слетела шляпа»;

- смешивание действительного и страдательного залогов: «работы, выполняющиеся по 1-му варианту», вместо «работы, выполняемые по 1-му варианту»;
- перенасыщение фразы в сослагательном наклонении частицами «бы», употребляя их перед каждым из однородных сказуемых, хотя достаточно и одной;
- неоправданно частое употребление глагола «является», который можно заменить словами «это», «есть», «представляет собой» и т. д.

Отдельно стоит выделить неточное употребление изречений, афоризмов. Нужно быть уверенным в их правильности. К наиболее распространенным ошибкам такого рода относятся следующие выражения:

- «вернуться в родные пенаты» вместо «к родным пенатам»;
- «попасть как кур во щи» вместо «как кур в ощи»;
- «пока суть да дело» вместо «суд да дело»;
- «растекаться мыслью по дереву» вместо «мысью по древу».

Подобные ошибки — следствие незнания этимологии слов и выражений. Те, кому свойственны приведенные ошибки, не знают наверняка, что «пенаты» — это духи домашнего очага в римской мифологии, а «мысль» на старославянском языке означает «белка».

Приведенные ошибки I, II и III уровней — лишь информация к размышлению и призваны повысить интерес педагогов к проблемам языковой культуры, пробудить в них стремление к систематическому совершенствованию собственных речевых навыков, к обострению речевого «слуха» и исправлению ошибок в речи студентов.

Речевые огрехи педагогов — явление не столь редкое и не столь безобидное, как кажется на первый взгляд. Произносительные, грамматические и стилистические погрешности в языке учителей школ и вузовских преподавате-

лей воспринимаются как норма и автоматически переносятся в речевые навыки обучаемых. Достаточно вспомнить фильм «Доживем до понедельника», в котором учительница начальных классов сетует: «Не ложите зеркальце в парты!» — а они все ложат и ложат». Естественно, что вслед за учительницей первоклассники тоже будут вместо «класть» говорить «ложить».

Итак, правильное произношение и ударение, выбор грамматических конструкций, сочетаемость и правильное употребление слов и выражений — суть неотъемлемые качества речевой культуры. Но это лишь фундамент, на котором выстраивается здание лекторского мастерства педагога, чей язык должен быть точен и прост и вместе с тем выразителен и богат.

Слагаемые ораторского искусства

Однажды на лекции, посвященной ораторскому искусству, был задан вопрос: «Сколько слов должен знать вузовский преподаватель, чтобы иметь основание утверждать, что он овладел культурой речи?» Что можно ответить на такой вопрос? Современный русский язык содержит около ста двадцати тысяч слов. Средний человек употребляет пять-шесть тысяч слов. Лексикон преподавателя составляет десять-двенадцать тысяч слов, не считая терминологии. Но богатая лексика и отличная ориентированность в научной терминологии сами по себе еще не создают ораторского искусства. Необходимы умение отобрать из личного запасника нужные слова и образовать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую мысль. Следует использовать точные фразы, верно и доходчиво выражающие авторскую мысль. Следует использовать все богатство языка, его гибкость, пластичность, выразительность. Только при выполнении этих условий язык — не только носитель информации и средство общения, но и источник эмоционального и воспитательно-го воздействия. Искусство красноречия — это искусство «глаголом жечь сердца людей». Старославянское «глаго-леть» означает «говорить», ибо основной смысл предложения сконцентрирован в глаголе. Вот почему верно най-

денные глагол, глагольные формы придают речи действенный характер, делают ее динамичной, убедительной. Большое значение в выразительности языка лектора имеют прилагательные, характеризующие явления, факты, события, придающие им зримость, наглядность, вызывающие нужные ассоциации.

Одним из наиболее распространенных ораторских приемов являются повторы. Повторение, с одной стороны, углубляет и усиливает ораторскую мысль, вскрывает не всегда легко видимую сущность факта или предмета, с другой — дает возможность конспектирования. Кроме того, повторы способствуют концентрации внимания слушателей.

Мысль оратора при повторе развивается от тезиса к прямому утверждению; мысль, тезис, идея повторяются с определенными интервалами. Чтобы повторы не создавали впечатление монотонности и не утомляли слушателя, лектор должен использовать синонимы, варианты фразы. Можно строить их по принципу градации, т. е. такой конструкции повторяющихся тезисов, когда каждый последующий усиливает характеристику явления. Повторы и особенно градации способствуют запоминанию и фиксации сказанного.

Хорошо концентрируют внимание слушателей риторический вопрос и риторическое обращение — ораторские приемы символического характера, не предполагающие заранее вербальной реакции слушателей. Можно по ходу лекции использовать и диалоговую форму общения для закрепления изложенного материала и получения обратной связи с аудиторией. В этом плане весьма поучительны античные источники, в частности, знаменитые беседы Сократа и Платона. Спонтанный вопрос-ответный прием, к сожалению, редко используется в учебной лекции. Вузовские преподаватели предпочитают монологическую речь.

Подлинная ораторская речь независимо от тематики, назначения лекции, выступления, аудитории должна содержать элементы художественности. Выразительность языка — понятие вполне определенное. Он может быть серым, тусклым и ярким, великолепным; сухим и сочным; бедным, ограниченным и богатым; мертвенным, монотонным и эмоциональным. Эти полярные качества проявля-

ются в зависимости от степени овладения речевой культурой.

Эмоциональность речи придают тропы, т. е. метафоры, сравнения, метонимии, гиперболы, изучаемые в средней школе, а затем незаслуженно забываемые нами. Они уместны в учебной лекции, выделяя на строгом фоне специальной информации отдельные ее моменты, трудные для восприятия и художественно трансформированные с целью фиксации внимания и лучшего понимания.

В речи оратора или лектора могут успешно использоваться ассоциации, пословицы, поговорки, афоризмы, исторические анекдоты и подлинные забавные истории из жизни знаменитых ученых по профилю лекции. Они купируют «пики внимания», наступающие через каждые 15—20 минут, развивают ассоциативное мышление слушателей, расширяют их кругозор, повышают уровень общей культуры, оказывают эмоциональное воздействие на аудиторию. Лектор должен любить иронию, юмор и быть способным на сарказм в воспитательных целях. Используя крылатые слова и литературные образы, следует следить за тем, чтобы они были понятны, а в случае надобности — разъяснять их смысл и источники.

Ораторское искусство предполагает умение импровизировать, свертывать и расширять устную информацию в зависимости от обстоятельств (нехватка или перераспределение лекционного времени, уровень подготовленности аудитории и др.).

Речь оратора не должна быть обрывистой, как бы клочковатой, изобиловать паузами или словами-паразитами, междометиями типа «м-м», «о», «так сказать» и т.д. О таких «ораторах» говорят: «У него слово слову костыль подает». Нельзя замолкать на полуфразе, на ходу домысливая недосказанное. Речь должна быть пластичной, развертываться в ровном темпе и ритме. В то же время интонация, ритмика и тембр речи могут служить средствами выделения мысли и ее фиксации слушателями. Как известно, формулировки, отдельные фрагменты лекционного материала диктуются, т. е. проговариваются в определенном темпе с повторениями. Соответственно интонируя фразу, лектор может добиться нужной реакции слушателей.

Умение держаться перед аудиторией — одно из слагаемых ораторского мастерства. Слово и действие едины. У оратора действие выражается мыслью и жестом, позой, мимикой. Неопытный оратор не смотрит на аудиторию, говорит тихо (бубнит), глядит в одну точку, заторможен; другой — наоборот, озабочен, смотрит исподлобья, потирает зачем-то правой рукой нижнюю челюсть, третий — засунул в карман руку, уставился в потолок.

Между тем в совокупности выразительные средства — движение рук, кистей рук, выражение лица — неотъемлемые части ораторского искусства. Жесты и мимика не должны быть надуманными, формальными. Они могут иметь некоторые национальные отличия, например, у болгар «да» выражается жестом, аналогичным русскому «нет». Но всегда и **жест, и мимика подкрепляют** мысль, наглядно ее демонстрируют, **проясняют** подтекст сказанного. Мимика подчеркивает и эмоциональную окраску слова. Существует своеобразный код, знаковая система ораторской жестикуляции, например, отрицание — как бы «минус», прочерченный рукой в воздухе. Утверждение — взмах руки сверху вниз. Рука, прижатая к сердцу, — подтверждение искренности, а сжатая в кулак — выражение убежденности, и т. д. Но нельзя злоупотреблять жестом — чрезмерная жестикуляция отвлекает. Жест должен быть мотивационным, сдержанным и лишь подкреплять вербальную информацию. Следует помнить русскую поговорку: «Коль словами не расскажешь, то и пальцами не растычешь». Слуховые и зрительные физические действия оратора хорошо отрабатывать перед зеркалом. Полезно прочитать свою лекцию дома, но запрограммировать жесты нельзя. Более подробные рекомендации по ораторскому искусству изложены в специальных учебниках и пособиях.

Психология в ораторском искусстве

Психологические аспекты красноречия проявляются в ораторском творчестве и в восприятии слушателями публичной речи. Имея разные объекты и будучи относительно самостоятельными, они действуют одновременно в живом общении говорящего с аудиторией. Вне такого един-

ства психология ораторского искусства просто не существует. Главная психологическая задача оратора — пробуждать и поддерживать интерес аудитории к произносимым словам. Пробуждение, формирование, развитие и поддержание внимания слушателей к речи лектора наряду с удовлетворением их интереса к тематике лекции или выступления — едва ли не самое трудное из слагаемых ораторского искусства. Как уже отмечалось выше, кризисы внимания наступают через определенные промежутки времени: первый наступает на 15—20-й минутах, второй — на 30—35-й минутах. Ситуация ослабления внимания возникает в любой аудитории, поскольку это психофизиологический процесс. Психологическое искусство оратора проявляется в умении максимально сгладить кризисные пики оптимальным сочетанием ораторских приемов: переключением внимания, шуткой, оригинальным примером по ходу лекции и т. д.

Результаты социологического опроса показали, что слушатели ценят в лекции, докладе, выступлении различные компоненты:

- 43% — актуальность тематики, профессионализм;
- 39% — искренность, правдивость лектора;
- 32% — глубину анализа поднятых проблем,
- 32% — конкретность подхода к рассматриваемым вопросам;
- 31,5% — обоснованность, доказательность, убедительность;
- 31% — выразительность речи, остроумие,
- 19% — логику изложения материала.

Таким образом, мы видим, что в оценочных критериях аудитории сочетаются мотивация, психология восприятия, удовлетворение эстетического чувства. Следовательно, для успешного выступления оратору необходимо сочетание этих слагаемых.

Особенности психологии ораторского труда

Первая особенность психологии ораторского труда определяется двумя постоянными объектами — материалом и слушателями.

Материал лекции, выступления — это то, что приходится исследовать, а затем истолковывать в публичном слове. Поэтому хорошее знание своей науки, отрасли — первейшая обязанность лектора, оратора.

Он должен хорошо ориентироваться в сути материала, в достижениях данной отрасли науки, быть ее активным деятелем. Материал не терпит созерцательного или потребительского отношения. Лишь активная энергия оратора способна включить фактор мотивации слушателей, пробудить их интерес и направить их внимание на излагаемую проблему.

Слушатели — это другой объект труда оратора. Они представляют собой социально-психологическую микрообщность. Аудитория — есть адресат оратора, его «сотворческий субъект», и это сотворчество выражается в активной поддержке усилий говорящего. От того, как относятся слушатели к речи, зависят успех или неуспех любой формы устного выступления. Итак, социально-психологическая микрообщность слушателей выступает как объект и субъект сотворчества. Эти функции действуют одновременно и неразрывно, однако интенсивность их проявления зависит от умений самого оратора.

Вторая психологическая особенность ораторского труда — его индивидуальная форма, и в этом смысле устное выступление — это театр одного актера. Начинаящий вузовский педагог, член кафедрального коллектива, имеет возможность посоветоваться со своими более опытными коллегами, выслушать и учесть все их замечания о плане и тексте подготовленной им лекции, но в конечном счете его успех зависит от него самого — автора и исполнителя. Творчество лектора целенаправленно, и его цель — воздействие на слушателей. Вот почему на подготовительном этапе лектор, оратор должен соотнести себя с аудиторией и посмотреть на себя ее глазами. На помощь ему приходят интуиция, воображение и опыт. Физически оратор в сво-

их мыслях и чувствах остается один на один с самим собой. С одной стороны, он индивидуален, субъективен и как бы «закрыт», с другой стороны, он «открыт», поскольку адресуется к определенной социально-психологической общности слушателей, самореализуется и объективируется через нее. Все, сказанное им, становится коллективным творчеством (слушание, понимание, конспектирование). Эта диалектика **субъектно-объектного**, «закрытого» — «открытого» и есть тот психологический феномен, знание и умелое использование которого составляет один из элементов ораторского мастерства.

Третья особенность ораторского труда — это его ситуационность. Каждое публичное выступление, доклад, лекция происходят в конкретной психологической ситуации, которая полностью никогда не повторяется, и все особенности которой предусмотреть невозможно. При чтении вузовской лекции меняются «потoki», приходит разное количество слушателей, которые по-разному рассаживаются в аудитории; добавилась новая информация, аудитория чем-то взволнована или устала, половина студентов заболела гриппом, сам лектор не в форме, за окном весна, и студенты не могут сосредоточиться и т. д. Главное в любой ситуации — внутренне собраться, овладеть ею, победить обстоятельства, придумать новые приемы, ходы, «навести мосты», симпровизировать. В ораторском искусстве проявляется диалектика определенного и неопределенного. Определенное — это знание специфики красноречия и его возможностей, субъективный опыт оратора, объем и характер разработки темы. Неопределенное всегда многолико. Если определенность труда оратора придает ему уверенность, то неопределенность является причиной волнений, раздумий. Психологическая победа личности над этой двойственностью — умение сконцентрироваться, сделать все возможное, чтобы эта уверенность превалировала. Культура труда лектора и оратора может и должна стать средством такой уверенности и определенности.

Контрольные вопросы

1. Что такое сленг и канцелярит, как они связаны между собой?
2. Дайте определение понятия «культура речи».
3. Перечислите варианты языковых норм.
4. Когда и сколько раз Россия переживала «нашествие» иностранных слов?
5. Каковы слагаемые речевой культуры?
6. Каковы уровни правильного употребления грамматических форм согласно требованиям нормативной грамматики?
7. Какова роль тропов и повторов в языке оратора?
8. Какова роль интонации в речи лектора?
9. Каковы оценочные критерии лекторских качеств?
10. **Перечислите особенности** психологии ораторского труда?
11. Перечислите факторы, способствующие формированию речевой культуры.

Глава 10

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Сущность и генезис педагогического общения

Педагогическое общение — специфическая форма общения, имеющая свои особенности, и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. Базовые психологические знания о закономерностях общения смотрите в схемах 2.16 — 2.33.

Педагогическое общение — совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Анализ первых профессиональных шагов преподавателей и учителей обнаруживает явление, которое можно было бы назвать педагогическим **импринтингом** (мгновенным впечатлением): результаты самых первых контактов с учащимися определяют выбор направления, по которому пойдет дальнейшая эволюция профессионально-педагогического общения. Причем возможны не только эволюция, но и становление педобщения от пассивно-информативного сти-

ля к авторитарно-монологическому или доверительно-диалогическому.

Гуманизация обучения как основа педагогического общения

Взаимодействие между людьми наряду с предметно-практической деятельностью суть главные факторы развития человека. Человеческие взаимоотношения, в том числе и в учебном процессе, **должны** строиться на субъект-субъектной основе, когда обе стороны общаются на равных, как личности, как равноправные участники процесса общения. При соблюдении этого условия устанавливается не межролевой контакт **«преподаватель—студент»**, а межличностный контакт, в результате **которого** и возникает диалог, а значит и наибольшая восприимчивость и открытость к воздействиям одного **участника** общения на другого. Создается оптимальная база для **позитивных** изменений в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах каждого из участников общения. Таким образом, замена межролевого общения общениемс межличностным способствует отходу от формализма и догматизма в обучении. Но переход от директивно-**императивного** к демократическому, равноправному способу общения, от монологического — к диалогическому общению **никогда** не произойдет, если к нему не готовы обе участвующие стороны. Чтобы такой вид общения стал реальностью, необходима сформированность гуманистического по своему характеру коммуникативного ядра личности как у педагога, так **и** у студента. В содержание понятия «коммуникативное ядро личности» входят все психологические свойства, которые успели развиться у данной личности и которые проявляются в общении. Эти свойства отражают опыт общения личности с разными категориями людей как положительный, так и отрицательный. Необходимо каждому участнику общения прививать культуру общения и **формировать** положительный опыт, вырабатывать умение видеть в человеке высшую ценность, а в собеседнике, **участнике** общения — личность, столь же значимую, как и он **сам**.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения, крайне пассивное инициирование их активности.

У педагогов с центрацией «я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель—студент» и всего обучения в целом.

Стили педагогического общения

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

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.
2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых

педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.

3. Общение-дистанция **относится** к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах, в обучении, со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения **учитель—ученики**. Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.
4. Общение-устрашение — негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.
5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет.

Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует **один из них**.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Халеном.

Модель I — «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, **учатся** их отстаивать.

Модель II — «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III — «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копирова-

нию и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV — «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспркословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль наиболее распространен, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V — «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах и сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI — «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное — конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII — «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не потребностей учащихся.

Диалог и монолог в педагогическом общении

Ниже приводятся характеристики педагогического общения различных типов, ведущегося в монологическом и диалогическом режимах (табл. 1.18).

Таблица 1.18

Монолог	Диалог
<p>Статусное доминирование субъект-объектных отношений.</p> <p>Эгоцентризм, сосредоточение на собственных потребностях, целях, задачах.</p> <p>Принуждение учащихся посредством скрытого манипулирования или открытой агрессии.</p> <p>Догматизм, надличностная трансляция норм и знаний, подлежащих безоговорочному копированию и усвоению.</p> <p>Стереотипность методов и приемов воздействия. Преобладание дисциплинарных приемов.</p> <p>Субъективная и жесткая поляризация оценок, узкий спектр критериев оценки.</p>	<p>Личностное равенство, субъект-субъектные отношения.</p> <p>Центрация не только на своих потребностях, но и на потребностях учащихся, их конвергенциях.</p> <p>Накопление потенциала согласия и сотрудничества. Свобода дискуссии, передача норм и знаний как личностно пережитого опыта, требующего индивидуального осмысления. Стремление к творчеству, личному и профессиональному росту, импровизационность, экспериментирование. Преобладание приемов, ориентированных на самостоятельную деятельность учащихся.</p> <p>Стремление к объективному контролю результатов деятельности учащихся, индивидуальному подходу и учету полимотивированности их поступков.</p>

Эта таблица наглядно демонстрирует диаметрально противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом является ученик, студент, класс, группа. Во втором — субъект-субъектные отношения, при котором педагог взаимодействует с

обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие — учиться и развиваться под его руководством. Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

1. Педагогическое сотрудничество — двусторонний процесс, основанный на взаимодействии преподаватель — студент, успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.
2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.
3. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Содержание и структура педагогического общения

Основные формы педагогической деятельности протекают в условиях общения. Будь то лекция, семинар, экзамен, зачет, защита курсового проекта или реферата, преподаватель общается с потоком, группой, подгруппой, личностью.

Содержание общения составляет обмен информацией. Но этим общение не исчерпывается. Важнейшей стороной общения является стремление запечатлеть облик одного человека в другом, транслировать себя в другого через совместную деятельность. Это уже личностное общение. Общающиеся люди стремятся поделиться своим бытием с

другими, обсудить какие-то события, волнующие обе стороны.

Это — личностное взаимодействие в совместной деятельности преподавателя и студента. И в этом смысле общение выступает как важнейший инструмент решения учебно-воспитательных задач. Без организации продуктивного общения преподавателя и студенческого коллектива невозможно плодотворно реализовать дидактические и собственно воспитательные задачи педагога вуза.

Общение имеет три аспекта и выступает:

- во-первых, как средство решения учебных задач;
- во-вторых, как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса;
- в-третьих, как способ организации взаимоотношений преподавателей и студентов, в котором сочетается обучение и воспитание, и как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности.

Итак, преподаватель вуза предстает как инициатор и руководитель процесса общения, суть которого составляют система, приемы и навыки взаимодействия педагога и студенческого коллектива, содержание которого являются обмен информацией, учебно-воспитательное воздействие, организация взаимоотношений и трансляция личности педагога обучаемым.

Многочисленные исследования ученых и практика показывают, что молодые педагоги, начинающие свою педагогическую деятельность, испытывают трудности в налаживании педагогического общения, взаимоотношений со студентами в налаживании педагогического общения, взаимоотношений со студентами в сфере личностных контактов, а именно к ней студенты предъявляют значительные требования.

Чтобы овладеть основами профессионально-педагогического общения со студентами, необходимо знать его содержательные и процессуальные характеристики.

Педагогическое взаимодействие — процесс творческий независимо от того, какой аспект общения имеется в виду: решение учебно-воспитательных задач или организация взаимоотношений. Творческий характер носит и решение

педагогических задач, и процесс воплощения этого решения в общении со студентами.

От того, какая информация отобрана, как она выстроена, как сочетаются в ней общее и частное и как это доносится до аудитории, обсуждается, проверяется, понимается и оценивается студентами, зависит успех лекции, качество знаний, взаимный контакт.

Если взять устойчивые формы вузовской учебной деятельности (лекцию, семинар, практические занятия, лабораторные работы), то процесс подготовки к ним и их проведение включают в себя определенную коммуникативную структуру, которую необходимо освоить творчески.

Исследования проблем коммуникации в учебном процессе дают возможность выделить следующую структуру педагогического общения, органично связанную с творческой работой преподавателя.

Этапы педагогического общения включают:

1. **Прогностический этап:** моделирование педагогом общения с группой, потоком в процессе подготовки к педагогической деятельности.
2. **Начальный период общения:** организация непосредственного общения с аудиторией, группой.
3. **Управление общением в развивающемся педагогическом процессе.**
4. **Анализ осуществленной системы общения и моделирование общения в предстоящей деятельности.**

Рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных творческих этапов общения.

Первый этап. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности соответственно:

- а) педагогическим целям и задачам;
- б) общей педагогической и нравственно-психологической ситуации в аудитории;
- в) творческой индивидуальности самого педагога;

- г) индивидуальным особенностям студентов;
- д) предлагаемой системе методов обучения и воспитания.

Все это, вместе взятое, представляет собой опережающую стадию педагогического общения. Эту стадию нужно хорошо продумывать. Методическая и содержательная структура занятий должна повлиять на возникновение эмоционального единства, создания атмосферы общения. «Учение — это не механическая передача знаний. Это сложнейшие человеческие взаимоотношения», — отмечал В.А. Сухомлинский.

Второй этап. Это начальный период общения, организация непосредственного взаимодействия с аудиторией, начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

- а) конкретизация спланированной модели общения;
- б) уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение аудитории и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

Педагог выступает как инициатор общения; от того, как он организует переход от предкоммуникативной ситуации к ситуации непосредственного педагогического общения, зависит успех. Сумеет ли он настроить аудиторию, создать ауру притягательности, ощутить незримые флюиды эмоционального единства? Управление познавательным поиском на занятии осуществляется через верно спланированную и организованную систему общения.

Третий этап — управление развивающимся педагогическим процессом. Метод обучения и система общения должны быть адекватны. Только тогда будет эффективна совместная работа преподавателя и студентов.

Следовательно, кроме дидактических и методических требований к лекции, существует ряд социально-психологических требований к ней. Важнейшие из них:

1. Становление психологического контакта с группой для передачи информации и ее личностного восприятия студентами.
2. Разработка психологически обоснованной партитуры лекции, т. е. использование элементов беседы, риторических вопросов, ситуаций размышления и т. п., наличие определенной логики в чередовании фактов и обобщений, ярких примеров и теоретического материала. Оптимальное сочетание таких приемов обеспечивает психологический контакт, а следовательно, — реальное включение студентов в процесс познания.
3. Создание через систему психологических средств обстановки коллективного поиска и совместных раздумий, что особенно важно для реализации всех видов проблемного обучения, которому необходимы, как никакому другому, коммуникативные компоненты.
4. Управление познавательной деятельностью студентов. Стиль общения снимает психологический барьер возраста и опыта, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.
5. Единство делового и личностного аспектов, обеспечивающее не только информационный строй лекции, но и самовыражение личности педагога. Оно придает лекции мировоззренческую направленность, повышает эффективность любого вида учебной работы.
6. Целостная, педагогически целесообразная система взаимоотношений педагога и студентов, которая обеспечивает настрой студентов на общение с педагогом и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, повышает мотивацию обучения за счет социально-психологических резервов.

Таким образом, целесообразно организованное педагогическое общение выполняет не только функции устойчивой коммуникации, но и способствует формированию

прогрессивной направленности и мировоззренческих позиций.

Четвертый этап. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

Особенности педагогического общения в вузе

Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм. Основная функция вуза — формирование личности специалиста. И этой цели должно быть подчинено общение преподавателей и студентов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель—студент» качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора:

- 1) взаимоотношения **ведомый—ведущий**;
- 2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего.

Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом. Наиболее плодотворный процесс вузовского воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной на вузовском уровне системой взаимоотношений.

Основные требования к отношениям «преподаватель—студент», «студент—студент» можно сформулировать следующим образом:

- взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;
- формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогами;
- ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия;
- использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы.

Такой стиль формируется под влиянием двух важнейших факторов:

- ▢ увлеченности наукой, предметом;
- ▢ стремления превратить область научного поиска в материал педагогического воздействия, так называемого педагогического чувства.

Формирование подобного стиля связано с преодолением типичного для вуза противоречия: наука и преподавание тянут в разные стороны. А они из центробежных должны превратиться в центростремительные силы.

Усиленное сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение. Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов складываются постепенно. Они зависят от многих причин. От жизненного, учебного, общественного опыта учащихся, традиций института, кафедры, от педагогической направленности личности вузовского педагога.

Исследования по педагогике высшей школы подтверждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу становится студентом по своим психологическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказывается оторванность от семьи, новые бытовые

условия. Чрезвычайно важно сформулировать правильную систему взаимоотношений студентов-первокурсников и профессорско-преподавательского состава. Неправомерный перенос школьных отношений между учителем и учениками в вуз серьезно мешает дальнейшему процессу развертывания отношений студентов и преподавателей, а порой и деформирует структуру педагогического общения.

Высшая школа предъявляет высокие требования к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. Формирование собственного индивидуального стиля общения со студентами связано с развитием творческой индивидуальности профессоров, доцентов, преподавателей.

Важной задачей начинающего вузовского педагога является поиск оптимального для целей воспитания собственного индивидуального стиля общения со студентами. Его выработке способствуют такие приемы:

- включение студентов в начальные формы исследовательской деятельности,
- создание форм совместного общения для лучшей личностной социализации студентов, участие в заседаниях кафедры, конференциях, лекциях среди населения, выступления в печати и т. д. ;
- совместная научно-исследовательская работа,
- совместные нерегламентируемые, неофициальные контакты, беседы о науке, искусстве, профессии, книгах;
- участие профессорско-преподавательского состава в студенческом досуге (смотри, олимпиады, конкурсы, «круглые столы»).

Педагогическое воздействие должно быть систематическим и непрерывным, переходя от учебно-ориентированного к научно-поисковому, от официально-регламентированного к неофициально-доверительному общению. Особые требования предъявляются к этико-психологической основе взаимодействия ученого-педагога и студентов. В этом плане важную роль играют индивидуально-типологические характеристики или стиль общения.

Сталь общения

В стиле находят выражение:

- а) особенности коммуникативных возможностей педагога;
- б) достигнутый уровень взаимоотношений;
- в) творческая индивидуальность педагога;
- г) особенности студенческого коллектива.

Стиль общения воплощает социально-этические установки общества, вуза, он отражает личностный и педагогический уровень педагога, его эмоционально-психологические особенности.

Оптимальный стиль общения — это общение, основывающееся на увлеченности преподавателя и студентов совместной творческой деятельностью, отражающее саму специфику формирования личности специалиста в вузе и воплощающее в себе взаимодействие социально-этических установок педагога и навыков профессионально-педагогического общения.

Студенческий поток или группа есть та среда, которая формирует преподавателя. Вне этой среды не произойдет становления личности педагога. С целью формирования собственного стиля, навыков и умений оптимального педагогического общения в процессе подготовки может быть использован коммуникативный тренинг, решающий две тесно связанные между собой задачи:

- изучение, осмысление и освоение природы, структуры и закономерностей педагогического общения;
- овладение процедурой и «технологией» педагогической коммуникации, развитие коммуникативных способностей, формирование умений и навыков профессионально-педагогического общения.

В педагогике высшей школы разработана система тренинга педагогического общения¹, включающая в себя упражнения, направленные на:

¹ Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979 г.

- а) практическое овладение процедурой и «технологией» педагогической коммуникации на основе отработки важнейших ее элементов;
- б) целостное действие — общение в заданной педагогической ситуации на основе всей структуры деятельности педагога.

Первый цикл состоит из упражнений на формирование умений последовательно действовать в вузовской аудитории, снимать мышечное напряжение во время педагогической работы, на развитие навыков пристального внимания, наблюдательности и сосредоточения. К ним относится специальная группа упражнений по технике и культуре речи с использованием магнитофонной записи, задания, обеспечивающие развитие мимики и пантомимики, успешно протекающие при применении аудиовизуальной техники.

Второй цикл — педагогический тренинг, включающий в себя обучение общению в типичных ситуациях соотносительно с конкретными условиями педагогической деятельности в данном коллективе, развитие педагогического воображения, интуиции, навыков импровизации, постановки и решения коммуникативных задач. В него входят многообразные задания на действие в типичных ситуациях (зачет, экзамен, семинар), включая специально инсценированные педагогические задачи.

Социальные и политические процессы в нашем обществе пробудили стремление к самовыражению, обусловили раннюю социализацию личности. Это не могло не отразиться на вузовской жизни. Органы студенческого самоуправления контролируют бытовые условия, учебную деятельность, общественную и социальную жизнь студенчества. Повысился правовой уровень культуры студентов, прекрасно осведомленных о своих правах, норме семестровой и недельной учебной нагрузки, самостоятельной работы, контроля. Все это должно учитываться преподавателем при разработке коммуникативного аспекта педагогической деятельности, в котором явно просматривается тенденция к демократизации вузовского общения. В этой ситуации педагог должен избегать двух крайностей — менторства и панибратства.

Следует не только развивать собственное коммуникативное мастерство, но и прививать студентам культуру общения. Педагогу нужны как знание их психологии, так и постоянный учет социологических данных, касающихся особенностей социализации и целостных предпочтений современной молодежи. Молодым педагогам небесполезно знать, что у так называемых «неформалов» 80-х годов, из которых вышли многие общественно-политические лидеры 90-х годов, в ряду личностных предпочтений общение со взрослыми находилось на 24-м месте, общение с родителями на 19-м. Социологи также отмечают возрастающие темпы смены поколений. Сегодня смена поколений (социализация, ценностные ориентации) происходит каждые пять лет. И в этом плане студенты-первокурсники и выпускники представляют разные поколения, их взгляды кардинально отличаются друг от друга, что обусловлено динамикой социальных и экономических преобразований в нашей стране и темпами развития мирового сообщества в целом.

В связи с вышеперечисленным особую роль в наши дни в педагогическом общении, в том, обречено оно на неудачи или, наоборот, на успех, играет личность педагога.

Контрольные вопросы

1. Какие стили педагогического общения выделяют?
2. Каковы отличительные особенности монологического и диалогического педагогического общения?
3. Охарактеризуйте структуру и этапы педагогического общения.
4. Каковы отличительные особенности педагогического общения в вузе?
5. Охарактеризуйте задачи и этапы тренинга педагогического общения.
6. Что составляет педагогическое мастерство? Чем оно характеризуется?

Часть II

**ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ
ШКОЛЫ**

Глава 1

ОСОБЕННОСТИ РАЗБИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

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

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

- 1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне — психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности каждого данного индивида, его психических процессов и состояний.
- 2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порожденные принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т. д.
- 3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т. д. Эта сторона в основном predetermined наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

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

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

Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом

внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

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

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

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

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

развитие которой может идти по четырем основным линиям:

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

Опираясь в основном на клинические данные, Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив **четыре этапа развития идентичности**, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. **«Неопределенная, размытая идентичность»** характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.
2. **«Досрочная, преждевременная идентификация»** имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.
3. **Этап «моратория»** характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.
4. **«Достигнутая, зрелая идентичность»** определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

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

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

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

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

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

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является **сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека**. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. **Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития**, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. **Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта**, пре-

вышающим невербальный в среднем на 16 условных единиц **интеллекта**. Гуманитарии должны характеризоваться широтой **познавательных** интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высоко-развитое абстрактное мышление. Специалисты гуманитарного профиля постоянно живут, образно **выражаясь**, «в мире слов», в то время как специалисты технического и естественного профиля относительно чаще **обращаются** к предметному и **конкретному** миру вещей.

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

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

Студенты естественных специальностей отличаются повышенной **серьезностью** и независимостью суждений. Однако им присущ низкий уровень социабельности, т. е. недостаточно **развитое** умение общаться с людьми. **Интровертированность** личности высокосignачимо коррелирует с уровнем успеваемости студентов-математиков. Значит, интровертированность — необходимое **условие** успешного обучения в вузе, и ее также следует включить в структуру специальных способностей абитуриентов естественных факультетов. Обнаружена еще одна характерная черта личности студентов этих специальностей — самооценочные суждения у них (особенно о своих социальных свойствах) в основном неадекватны. Себя они знают плохо, и в этом плане нуждаются в помощи.

Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров — высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота **сообразительности**.

ти. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т. е. действенно-практического интеллекта.

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

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

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление — динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине **период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и**

трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит **скачкообразно**, у других — **равно**. Несомненно, **особенности** этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание **индивидуальных** особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и **новый** круг общения, дает возможность избежать **дезадаптационного** синдрома, сделать процесс адаптации **равным** и психологически комфортным.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой, неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое **саморегулирование** поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, **особенно** при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, **неумение** конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности: различны по своему происхождению. Одни из них **объективно** неизбежны, другие носят субъективный характер и **связаны** со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Социальная **адаптация** студентов в вузе делится на:

- а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к **характеру**, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в **учебной** и научной работе;
- б) социально-психологическую адаптацию — приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка **собственного** стиля поведения¹.

¹ См.: Студент в учебном процессе. Каунас, 1972. С. 214.

Иначе говоря, «под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой»¹. Адаптация — это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли. Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

- 1) адаптация формальная, касающаяся **познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;**
- 2) **общественная адаптация**, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;
- 3) **дидактическая адаптация**, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе².

Повторяем, что успешность обучения студентов зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие, как показатель умственной деятельности, и внимание — функция регуляции познавательной деятельности.

Спрашивая первокурсников технического вуза: «С чем непривычным, новым встречались Вы на первом курсе?» — мы получили следующие ответы: «с иной, в отличие от школьной, организацией обучения» — 49,3%, «с большим объемом самостоятельной работы» — 39,0%, «с особенностями самостоятельной жизни в отрыве от семьи» — 20,2%, «с новыми для меня нормами студенческого кол-

¹ Шаповалова Г. И. О факторах, определяющих адаптационную способность человека. — В кн.: Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. Ереван, 1973. С. 18.

² Мороз А. Г. К вопросу о дидактической адаптации первокурсников вуза — В кн.: Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. С. 104.

лектива» — 12,4%. Все эти факторы очень сильно влияют на процесс адаптации студента к новым для него условиям вузовской жизни. И от того, как вчерашний **школьник** или, **в особенности**, «приезжий студент», живущий в отрыве от **семьи**, пройдет этот период, будет во **многом** зависеть **качество** его учебы.

Исследования показывают, что первокурсники **не всегда успешно овладевают** знаниями отнюдь не потому, что получили **слабую подготовку** в средней школе, а потому, что у них **не сформированы такие черты личности, как: готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки**¹. Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно воспитано трудолюбие к самообразованию и самовоспитанию.

Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных, так как в средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появится масса двоек. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: лекции, лекции, лекции. Когда же начинаются семинары, к ним тоже оказывается можно не всегда готовиться. В общем, не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе в первом семестре, формируется уверенность возможности все наверстать и освоить перед сессией, возникает беспечное отношение к учебе. Расплата наступает на сессии.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, нахо-

¹ *Левченко М В К* вопросу об адаптации студентов младших курсов к условиям обучения в педвузе — В кн: Психологические и социально-психологические особенности адаптации студентов. С. 82.

дить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать **свои мысли**.

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го — начале 3-го учебного семестра.

Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в институте, свыше 50% опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными.

Одной из основных задач работы с первокурсниками является разработка и внедрение методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы.

Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнения соответствующих требований со стороны некоторой части студентов.

Большие резервы для повышения качества подготовки специалистов открывает совершенствование контроля за знаниями студентов. Система контроля успеваемости на экзаменационных сессиях порождает нередко лишь штурмовщину, когда студент в течение нескольких дней зазубривает записанные в конспекте основные положения данного учебного курса, а после экзамена забывает их. Не случайно часть студентов не умеет работать с книгой, систематически заниматься в течение всего семестра. Для усиления контроля за учебой студентов в течение каждого семестра устанавливаются три срока, к каждому из которых преподаватель обязан лично сообщить в деканат о текущей успеваемости своих питомцев.

Информация, полученная деканатами, распределяется по степени ее важности и содержанию и используется ими непосредственно или передается кафедрам и общественным организациям для оказания помощи отстающим студентам, поощрения успевающих, наказания нерадивых. Деканатам и кафедрам, по представлению преподавателей, дано право освободить регулярно работающих и хо-

рошо успевающих в течение семестра студентов от зачетов и экзаменов, переводить их на индивидуальный график обучения.

Еще в школе формируется своего рода «психология тройки», стремление «учиться не уча». Этот настрой переходит и в вузы. Уверенность в том, что учеба на «тройки» не помешает стать настоящим специалистом, растет от курса к курсу.

Социологическое исследование бюджета времени показывает, что рабочий день студента достаточно уплотнен, и в соединении с аудиторными занятиями превышает 8-9 часов. Однако при этом обнаруживается очень большой «разброс» и разноречивость в рабочем времени, определяемый различным отношением к учебе. В основном студенты ежедневно тратят от 2 и свыше 3 часов на подготовку по профилирующим предметам и только 22,8% расходуют на это меньше 1 часа. По непрофилирующим предметам картина несколько иная. До 1 часа тратят 50,1%, до 2 — 22,5%. Система обучения в вузе в значительной степени рассчитана на высокий уровень сознательности, построена на интересе студентов, ибо формально в ней отсутствует жесткая система ежедневной школьной проверки, «страх» перед учителем, необходимость ежедневно готовить «уроки». Некоторые студенты, выдержав сложный и трудный вступительный конкурс, потом оказываются не подготовленными к ответственному отношению к учебе. «Берут в руки гитару» и забывают о занятиях. Система вузовского контроля допускает возможную неритмичность в работе, нередко ориентируя на штурм во время экзаменационной сессии.

На вопрос: «Как Вы предпочитаете готовиться к экзаменам?» — только 9,6% ответили, что они обычно готовятся в течение семестра и во время сессии только просматривают материал, 47,6% — как правило, заново изучают материал всего курса по учебнику и конспектам и 42,8% — только по конспектам.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку,

способность к сознательной регуляции поведения и т. д. (См. схему 2.1). Успешное решение этой проблемы связано с развитием психологической службы вуза

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

РАННЯЯ ЮНОСТЬ (14-18 ЛЕТ)

- формируется САМОСОЗНАНИЕ - представление о себе самом, самооценивание своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств
 - Происходит соотношение себя с идеалом, появляется возможность САМОВОСПИТАНИЯ
 - Возрастает ВОЛЕВАЯ РЕГУЛЯЦИЯ
 - Возрастает концентрация внимания, объем памяти, логизация учебного материала, сформировалось АБСТРАКТНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ
 - • Появляется умение самостоятельно разбираться в сложных вопросах
 - Формируется собственное МИРОВОЗЗРЕНИЕ — как целостной системы взглядов, знаний, убеждений, своей жизненной философии
 - Увлечение псевдонаучными теориями, создание собственных теорий жизни, любви, политики, МАКСИМАЛИЗМ СУЖДЕНИЙ
 - СТРЕМЛЕНИЕ К САМОУТВЕРЖДЕНИЮ СВОЕЙ НЕЗАВИСИМОСТИ, ОРИГИНАЛЬНОСТИ
 - Пренебрежение к советам старших
 - КРИТИКАНСТВО, проявление недоверия
 - Сухой рационализм, практицизм
 - Стремление к САМОУПРАВЛЕНИЮ, заново осмыслить все окружающее, происходит ЖИЗНЕННОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ человека, приобретение определенной степени психологической зрелости
 - Стремление ПРИОБРЕСТИ ПРОФЕССИЮ - основной мотив познавательной деятельности
-

- ОТСУТСТВИЕ подлинной самостоятельности, ПОДВЕРЖЕННОСТЬ ВЛИЯНИЮ СВЕРСТНИКОВ, повышенная внушаемость и конформизм по отношению к сверстникам
- ЗАВЕРШЕНО ПОЛОВОЕ СОЗРЕВАНИЕ. Формируется отношение к зарождающимся СЕКСУАЛЬНЫМ ЖЕЛАНИЯМ
- Возникает первое чувство ЛЮБВИ, дружбы
- Происходит существенная перестройка эмоциональной сферы
- Недостаточное осознание последствий своих поступков

ПОЗДНЯЯ ЮНОСТЬ (18-25 ЛЕТ)

- ЗРЕЛОСТЬ в умственном, нравственном отношении
- Убежденность, сложившееся мировоззрение
- ЧУВСТВО НОВОГО
- СМЕЛОСТЬ, РЕШИТЕЛЬНОСТЬ
- СПОСОБНОСТЬ К УВЛЕЧЕНИЮ
- ОПТИМИЗМ
- САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ
- ПРЯМОЛИНЕЙНОСТЬ
- КРИТИЧНОСТЬ И САМОКРИТИЧНОСТЬ. Самооценка противоречива, что вызывает внутреннюю неуверенность, сопровождающуюся резкостью и развязностью
- СКЕПТИЧЕСКОЕ, критическое, ироническое отношение к преподавателям и режиму учебного заведения
- Сохраняются МАКСИМАЛИЗМ и КРИТИЧНОСТЬ, отрицательное отношение к мнению старших
- Неприятие лицемерия, ханжества, грубости, стремления воздействовать окриком
- ПИК интеллектуальных и познавательных возможностей
- ПРИНЯТИЕ ОТВЕТСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ: выбор и овладение профессией, выбор стиля и своего места в жизни
- ВЫБОР СПУТНИКА ЖИЗНИ, создание своей семьи, активность в сексуальной сфере

Окончание схемы 2.1

Преподаватель, читающий лекцию потоку, естественно, не может учитывать индивидуальный темп усвоения

каждого студента, способность каждого к анализу и синтезу, уровень развития мышления. Преподавателям труднее заметить изменения психических состояний студента в стрессовых ситуациях, к примеру, зачета или экзамена, уже хотя бы потому, что им не с чем сравнивать их — при слушании лекции студент «растворен» в общей массе аудитории. Не случайно, многие студенты-первокурсники, чувствовавшие еще вчера внимание и опеку школьных учителей, в условиях вуза чувствуют себя на первых порах дискомфортно. Новые условия деятельности их в вузе — это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает **необходимость самостоятельной регуляции своего поведения**, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им недоступны.

Процесс адаптации каждого студента идет по-разному. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники — к академической работе. Задача студенческой группы — не поиск усредненного варианта включения учащихся в новые виды деятельности, а создание условия для общей оптимальной деятельности.

Во всех вузах обычно специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям вуза. К числу наиболее важных мероприятий относятся: работа по формированию и комплектованию академических групп; ритуал «Посвящение в студенты» и чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей в группах; знакомство с историей вуза и выпускниками, прославившими его; организация консультационных пунктов в общежитии силами преподавателей и студентов-первокурсников; введение ежемесячной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты.

Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. По-

ведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

Второй курс — период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

Третий курс — начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.

Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

Четвертый курс — первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

Пятый курс — перспектива скорого окончания вуза — формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т. п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на III—IV курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого «затишья» семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак

большинства студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.

В целом же развитие личности студента как будущего специалиста с высшим образованием идет в ряде направлений:

- укрепляются идейная убежденность, профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность за успех профессиональной деятельности, рельефнее выступает индивидуальность студента;
- растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;
- на основе интенсивной передачи социального и профессионального опыта и формирования нужных качеств растут общая зрелость и устойчивость личности студента;
- повышается удельный вес самовоспитания студента в формировании качеств, опыта, необходимых ему как будущему специалисту;
- крепнут профессиональная самостоятельность и готовность к будущей практической работе.

Психологическое развитие личности студента — диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой.

Б.Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию — образование подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств).

Контрольные вопросы

1. Каковы психологические особенности студенческого возраста?
2. В чем суть кризиса идентичности в юности?
3. Какими психологическими качествами и способностями должны обладать абитуриенты, поступающие на гуманитарный или технический факультеты?
4. Какие задачи решаются в период адаптации студентов?
5. В каких направлениях идет развитие личности студента в процессе обучения в вузе?

Глава 2

ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА И ПРЕПОДАВАТЕЛЯ БУЗА

В опыте почти каждого народа есть одно наблюдение, которое нашло отражение в целом ряде афоризмов и поговорок такого рода: дети больше похожи на свое время, чем на своих родителей. Для профессиональных педагогов это — аксиома.

Конечно, все мы — разные. И студенты, и преподаватели. И по умственным, и по эмоциональным характеристикам, и по уровням образованности, и по воспитанности, и по отношению к другим людям. Каждый человек неповторим. Но индивидуальные различия не бесконечны. Культура определенной социальной среды в каждый конкретно-исторический момент накладывает глубокий отпечаток на психологию личности, формируя некое сходство с другими, нечто типическое.

Какие же типические проявления вызвало к жизни сегодняшнее время, в чем схожесть одних с другими, в чем непохожесть современной молодежи, студентов и преподавателей от их предшественников?

Взросление сегодняшних молодых, включение их в самостоятельную жизнь и процесс становления рынка совпадают во времени, молодежи далеко не безынтересен характер, способы перехода к рынку: насколько они будут трудны, протяженны во времени, к каким сложностям надо готовиться, какие коррективы вносить в свои жизненные планы. Среди множества вопросов, которые

ставит перед молодежью коренная ломка хозяйственных отношений в России, одним из важнейших является вопрос обеспечения права на труд, занятость. В сложные для экономики периоды ни одной стране не удавалось избежать роста безработицы. И в России в настоящее время явно усилилась дискриминация молодежи в сфере труда. Администрация предприятий, ссылаясь на мнение трудовых коллективов, нередко отказывает молодым в приеме на работу, в первую очередь за счет них решает проблемы сокращения излишних штатов.

По мере перехода к рыночным отношениям, становления рынка труда, молодые люди, наряду с женщинами и лицами ряда других профессиональных групп, будут составлять основную часть безработных, другие будут вытесняться на периферийные, худшие виды труда, третьи — согласятся на любой труд, в конечном итоге смирятся с плохими условиями труда и низкими заработками.

Кризис народного образования, профессионально-технического обучения может стать одной из основных причин значительного усложнения ситуации на молодежном рынке труда, роста молодежной безработицы. В последние годы постоянно сужаются возможности послешкольного образования, почти на треть сократился прием молодежи в профессионально-технические училища. Образовательная ситуация такова, что теперь лишь половина выпускников средних школ могут продолжить обучение в той или иной форме, а оставшаяся часть должна поступать на работу без профессиональной подготовки. Почти полное разрушение связей между профессиональной, средней специальной школой и производством привело к крайней разбалансированности спроса на рынке труда.

В целом за два последних года практически прекратились заявки на молодые квалифицированные кадры выпускников высших и **средних** специальных профессиональных учебных заведений. На основании данных социологических исследований можно сделать вывод, что в настоящее время формируется особый рынок молодежной рабочей силы, характеризующийся низкой квалификацией, низкой заработной платой, исполнительным трудом, дискретной занятостью, ограниченным набором

профессий, плохими условиями труда, горизонтальной мобильностью, неполной занятостью. Молодые люди, не обладающие высокой квалификацией, в большей степени рискуют попасть в зону нерегулируемой продолжительности рабочего времени, интенсивности труда.

Но не лучше обстоит положение со студенческой молодежью. Так, с 1989 г. отменено обязательное государственное распределение выпускников вузов, и все больше молодых специалистов получают так называемые свободные дипломы, без всякой гарантии работы по специальности. Законодательство гарантирует место работы лишь тем выпускникам высших учебных заведений, которые имеют договоры с предприятиями. Однако удельный вес таких учащихся сегодня чрезвычайно мал. По договорам с предприятиями в вузах обучается примерно 10% от общего числа обучающихся, а в профтехучилищах — менее 4%. Но в центрах занятости молодых специалистов не регистрируют, потому что молодого специалиста по статусу не положено регистрировать, так как он не имеет положенных для регистрации безработного 11 месяцев стажа работы. В результате молодой человек упирается в непробиваемую бюрократическую стену.

На современном этапе исключительно важным для защиты интересов молодежи в сфере труда является создание механизма социального партнерства в рамках предприятий, организаций, учреждений. Необходимыми предпосылками создания коллективно-договорного механизма регулирования социально-трудовых отношений является, по мнению специалистов Института молодежи, решение следующих, выходящих за пределы компетенции первичных звеньев, вопросов:

Разработка и законодательное закрепление на государственном уровне норм, регулирующих вопросы подготовки и переподготовки кадров, условий и охраны труда работников, льгот для молодежи, минимальной оплаты труда, гарантий занятости, разрешения конфликтов и т. п.; создание механизмов социального партнерства за пределами предприятий, в том числе на местном, отраслевом, республиканском, межгосударственном уровнях; эффективное функционирование государственной инспекции

труда, осуществляющей контроль за соответствием реальных условий труда на предприятиях, законодательно закрепленным, всемерная поддержка негосударственной структуры трудоустройства. То есть речь идет о скоординированной системе финансово-экономических, налоговых, юридических и других мер, направленных на создание действенной системы социально-экономической, правовой поддержки молодежи. Уникальной особенностью российской молодежи являлась материальная зависимость практически всех ее возрастных групп от родительского поколения. У 63% опрошенных в связи с длительностью периода образования, низкими размерами стипендии и заработка отсутствовало независимое от родителей экономическое положение. В структуре доходов у 80% молодых людей прямая материальная помощь родителей занимала одно из ведущих мест. Ее размеры сопоставимы с собственными заработками молодежи, а у учащихся, как правило, превышали.

Таким образом, в силу целого ряда причин молодежь как работающая, так и учащаяся была накануне рыночного реформирования экономики наиболее социально уязвимой группой населения. И это сразу, с первых шагов перехода к рынку, нашло свое проявление, несмотря на общие практически для всех социальных групп трудности, у молодежи они резко обостряются неблагоприятными стартовыми условиями. Экономическое положение молодых людей ухудшилось в силу сокращения реальных размеров помощи со стороны родителей из-за снижения их собственного уровня жизни, обесценивания денежных вкладов. Инфляция, рост дороговизны, как жаркое солнце лед, растопили имеющиеся в семьях сбережения, поставив многие из них на грань унижительной бедности. Материальные возможности других социализирующих институтов резко снизились.

Не будет преувеличением сказать, что основная часть современной молодежи живет, формируется в условиях, близких к социальной нищете, под которой понимается несоответствие уровня жизни отдельных групп или личностей среднемировому уровню.

И молодежь прежде всего оказалась в числе тех, кто в силу своих мизерных (по сегодняшним ценам) стипендий и заработка не в состоянии качественно питаться, купить одежду, создать и обеспечить семью, самостоятельно решать вопросы своего образования, отдыха, культурного развития.

Именно бедность, повсеместная ограниченность не дают молодежи вырваться из кризисного состояния, сдерживают ее профессиональное, гражданское становление, отбрасывают на периферию социальной жизни. В условиях всеобщего дефицита, убогого, а порой просто унижительного социально-бытового положения молодым людям трудно отвлекаться от проблем неустроенности, заботы о текущем дне. Отсутствие достойных условий жизни препятствует не только нормальному физическому, профессиональному становлению, удовлетворению и развитию разнообразных социальных и духовных потребностей молодого человека, но и мешает развиваться сознанию, чувству человеческого достоинства, способностям человека. «Бедность — мачеха гения» — говорил Б. Шоу. Озадаченный материальными социально-бытовыми проблемами, юноша не растет как личность. Львиная доля его времени, творческих сил, энергии тратится на поддержание элементарного повседневного существования, особенно зримо это видно на положении студенчества. Сам социальный статус, место, на которое он претендует в будущем, требует от него высокой общей культуры, образованности. Но, как показывают многочисленные социологические исследования, у большинства сегодняшних выпускников вузов довольно низок профессиональный и культурный уровень. По данным социологических исследований Санкт-Петербургского университета 59% опрошенных преподавателей вузов считают, что они готовят среднего специалиста, а 17% считают, что готовят просто плохого специалиста. Результаты социологических исследований убедительно показывают, что, несмотря на все трудности, основная часть молодежи поддерживает курс на кардинальное реформирование, но когда характер, жесткость проведения реформ превышают допустимый предел, и в ее среде быстро нарастает недовольство. Харак-

терным в этом плане является значительно возросший процент молодежи среди оппозиционно настроенных правительству сил.

В целом нельзя сказать, что государство, общество пренебрегают интересами молодежи, игнорируют эту социальную силу, но и активного противодействия складывающейся в молодежной среде негативной социальной ситуации практически не ведется. Социальное положение студентов и выпускников вуза ухудшается в связи с тем, что сейчас в России происходит снижение спроса на высококвалифицированные кадры. Спад производства и дефицит бюджета обуславливают тот негативный факт, что в нашей стране внедрение новой техники и технологии оказывается слишком дорогостоящим и практически неосуществимым. Во многих случаях выгоднее становится применение ручного труда, что стимулируется к тому же традиционной для России дешевой рабочей силой. Согласно некоторым оценкам, в стране отмечается тенденция к деиндустриализации, а экономика приобретает преимущественно сырьевой характер. В этой ситуации вполне естественно, что рынок труда остро реагирует на происходящее резким падением спроса на высококвалифицированный профессиональный труд. Как показывает статистика, большинство людей, лишившихся работы в связи с сокращением штатов или ликвидацией предприятия, имеют высшее и среднее специальное образование. Выпускники вузов и техникумов, выбиравшие себе профессию несколько лет назад, когда ситуация на рынке труда была значительно проще, также имеют мало шансов обрести работу по специальности. Среди зарегистрированных безработных доля молодежи уступает только доле женщин. Однако спросом на рынке труда пользуются преимущественно рабочие, особенно чисто мужские профессии, что создает большие трудности для профессиональной переориентации и переподготовки. Многие безработные оказываются не в силах быстро и качественно освоить психологически чуждую им новую профессию, и через короткий срок после своего трудоустройства, вновь теряют работу.

Молодые люди, студенчество более легко адаптируются к новым условиям жизни, к новым профессиям, по-

этому в целях повышения шансов на трудоустройство необходимо на старших курсах информировать студентов о положении на рынке труда и обеспечивать возможность для всех желающих получить бесплатно дополнительную профессиональную подготовку по тем рабочим специальностям, которые в данном регионе пользуются спросом. Студенты должны быть обеспечены объективной информацией о спросе на различные профессии, важно выработать у них способность адекватно анализировать эту информацию и собственные возможности, сформировать у них психологическую готовность к овладению несколькими профессиями, в том числе и какой-либо рабочей профессией, обеспечивающей гарантированное трудоустройство.

Долг вуза — реально помочь в трудоустройстве своим выпускникам за счет предоставления возможности овладения несколькими профессиями и тем самым снизить молодежную безработицу. Молодежная безработица чревата самыми серьезными последствиями для общества. Нормальное воспроизводство невозможно в условиях незадействованных молодых сил.

Возрастающая незанятость молодежи порождает в ее среде социальный пессимизм, который может вылиться в открытые формы асоциального поведения, на фоне которого возможен резкий рост преступности, наркомании и алкоголизма.

Таким образом, современная молодежь попадает в своеобразный «заколдованный круг»: в условиях безработицы молодым людям трудно найти работу, особенно если нет профессиональной подготовки, а возможности для продолжения образования и получения профессиональной подготовки снижаются у большей части молодежи из средне- и малообеспеченных социальных слоев в связи с сокращением системы среднего технического образования, сокращением приема в вузы на бесплатной бюджетной основе. Рост «коммерческих» негосударственных вузов или «коммерческих студенческих групп» свидетельствует, что все более образование в России становится платным и превращается в достаточно дорогостоящее «удовольствие» для избранных. Впрочем, и после завершения обучения и

получения диплома трудоустройство не гарантируется и опасность безработицы не снижается. Особенно остро проблемы с послевузовским трудоустройством могут возникнуть у студентов, окончивших негосударственные учебные заведения, дипломы которых «не котируются» в нашей стране, несмотря на то, что эти дипломы рекламируются как дипломы международного уровня.

Таким образом, есть опасность зря потратить деньги на обучение, получая «некотируемый» диплом.

В связи с этим выбор учебного заведения и специальности, выбор бюджетной или коммерческой формы обучения становится сложным и даже «большим» вопросом для многих молодых людей.

Впрочем, поступив в вуз, молодой человек и здесь сталкивается с рядом новых сложных проблем: адаптация к условиям учебы в вузе, к требованиям учебного процесса, бытовые и материальные трудности и пр.

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

К первой категории в т. ч. относятся: уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, информированность о вузовских реалиях, представления о профессиональном будущем.

Эти факторы во многом определяются общей атмосферой в стране и конкретными «бытовыми знаниями» тех, кто являлся непосредственным источником информации. Влиять на них можно лишь косвенно, констатируя и используя их как отправную точку для воздействий на студентов.

Факторы первой категории работают преимущественно на этапе адаптации, когда первокурсники пытаются понять «куда я попал» и «кто меня окружает». «В чужой монастырь со своим уставом не ходят», — это студенты слышат на каждом шагу, каждый преподаватель устанавливает свои правила и требует их соблюдения, в группах между ребятами идет «война» за право лидерства, поиск

своих людей. Студент должен очень быстро сориентироваться и с новых позиций освоить способы и методы учебной деятельности, понять систему норм и правил, существующих на факультете и в его учебной группе, разработать свою систему ценностей по отношению к учебе, предстоящей работе, преподавателям.

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

Именно это в значительной степени, а не исходный уровень определит профессиональный и психологический облик человека, который через пять лет покинет стены вуза. В вуз приходят совершенно различные люди с разными установками и разными «стартовыми условиями». Некоторые представления о подобных различиях могут дать приводимые ниже диаграммы¹. (См. рис. 2.1—2.4)

В этом отношении очень интересен анализ студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией. Вся совокупность современных студентов довольно явно разделяется на три группы².

Первую составляют **студенты, ориентированные на образование как на профессию**. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней — самое главное. Лишь они отметили склонность продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. В этой группе около трети студентов.

Вторую группу составляют **студенты, ориентированные на бизнес**. Она составляет около 26% от общего числа опрошенных. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т. п. Они понимают, что со временем и эта сфера потребует образования, но к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа.

¹ Милорадова Н.Г. Студент в зеркале психологии // Архитектура и строительство России. — 1995. № 9.

² Социология молодежи. М., 1997.

Зачем учатся

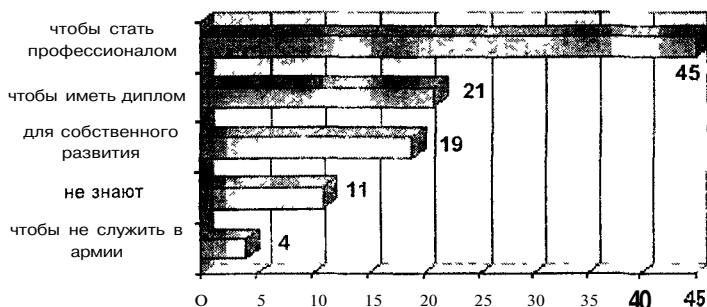


Рис. 2.1. Диаграмма мотивов учебы

Каково значение диплома

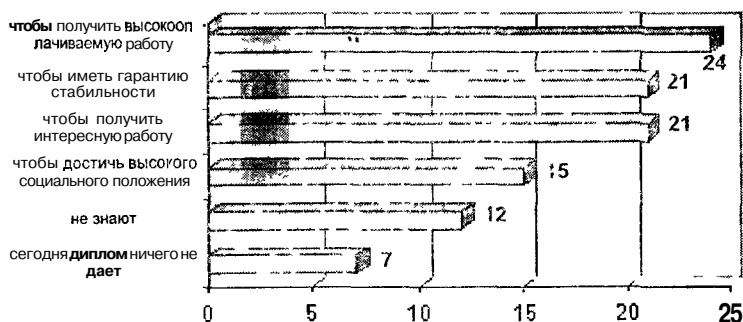


Рис. 2.2. Диаграмма оценки ценности диплома

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой — задавленными разными проблемами личного, бытового плана. На первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению» —

Как студенты решают свои финансовые проблемы

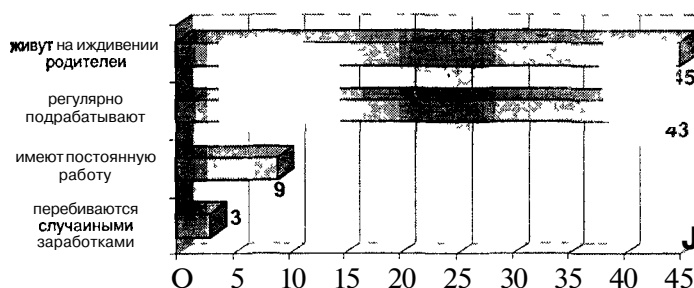


Рис. 2.3. Решение финансовых проблем студентами

Кто обеспечивает платное обучение студентов

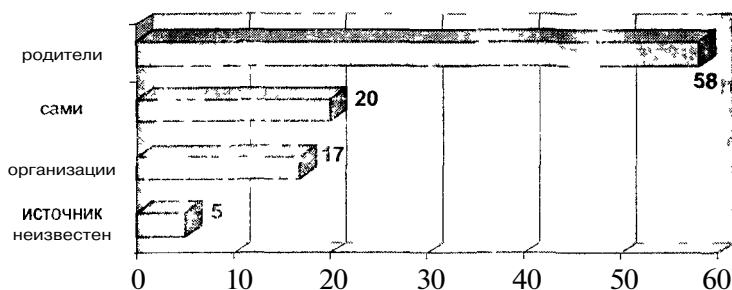


Рис. 2.4 Источники платного обучения студентов

они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения, выбора пути, целенаправленности не характерен.

Процесс выбора профессии, обучения в вузе стал **сегодня для многих студентов прагматическим, целенаправленным** и соответствующим переменам. Ценность образования, как самостоятельного социального феномена, имеющего социокультурную, личностную и статусную привлекательность, отступила на более дальний план. Возможно, что различие ценностей образования прошлых и текущих лет главным образом состоит именно в этом.

С появлением «коммерческого» набора в вуз в него пришли обеспеченные студенты, не привыкшие отказывать себе ни в чем, уверенные в правильности своего профессионального выбора (62—77%), хорошо осведомленные о специфике будущей профессиональной деятельности (самооценка в среднем выше на 10%, чем у «бюджетников»). Эти студенты, вдохновляемые примером родителей-предпринимателей, без страха глядят в будущее, имеющее для них четко прорисованную профессиональную перспективу.

Существуют также качественные различия, в частности, результаты анализа статистических данных показывают, что у «коммерческих» студентов более ярко выражено стремление к достижению успеха в сфере бизнеса (9—18,5%), в связи с чем они выше, чем «бюджетные» студенты, оценивают значимость хорошего образования, профессиональной подготовки (30,5—40%), свободного владения иностранными языками (22—37%), духовно и культурно богатой жизни (36—44%).

Выявились различия в структуре мотивации получения высшего образования у сравниваемых групп студентов: «бюджетные» студенты в целом высказали более традиционные установки — получить диплом (4—14%), приобрести профессию (56-62%), вести научные исследования (5—15%), пожить студенческой жизнью (8—18%), тогда как у «коммерческих» студентов доминирует стремление добиться материального благополучия (43—53%), свободно овладеть иностранными языками (17—41%), стать культурным человеком (33—39%), получить возможность обучения, работы за границей (20—29%), освоить теорию и практику предпринимательства (10—16%), добиться уважения в кругу знакомых (10—13%), продолжить семейную традицию (6-9%).

Контингент «коммерческих» студентов в большинстве своем представлен выпускниками средних школ, хотя среди них несколько больше лиц, имеющих опыт трудовой (производственной) деятельности в отраслях народного хозяйства, чем среди «бюджетников». Среди их родителей значительно больше предпринимателей, бизнесменов (14—16%), работников кооперативов, акционерных обществ, совместных предприятий (11—17%), высших государственных служащих. Именно для данной социальной группы посильна оплата высшего образования. Достаток в этих семьях значительно выше. Каждый седьмой «коммерческий» студент имеет собственный ежемесячный заработок, а каждый десятый — доход от самостоятельного предпринимательства.

По числу вузовских «отличников» они уступают «бюджетным» студентам.

Следует выделить несколько больше типов современных студентов, чем простое деление на «бюджетных» и «коммерческих», причем эти типы встречаются и в той, и в другой из описанных групп.

Первый тип условно можно назвать «**предпринимателем**». Этот студент предпочитает достижение успеха в сфере бизнеса, получает высшее образование для того, чтобы освоить теорию и практику предпринимательства, быстро продвигаться по службе, заниматься руководящей, организаторской деятельностью, он уверен в правильности выбора специальности, обучения, соответствии ему своих способностей, но в то же время он более критичен к своему учебному заведению, лучше знает специфику профессии (возможности профессионального роста, размер заработной платы, условия труда, перспективы служебной карьеры), не опасается безработицы, у него более развиты (по самооценке) такие актуальные личностные качества, как индивидуализм, профессионализм, предприимчивость, самостоятельность, способность менять взгляды при смене обстоятельств, быстрая вживаемость в новые условия.

Второй тип — с той же долей условности называют «**эмигрант**». Высшее образование «эмигранты» в большей мере получают для того, чтобы свободно овладеть иностранным языком.

ранными языками, получить возможность обучения, работы за границей. Они уверены в правильности собственного выбора специальности и в соответствии ему своих способностей, а также в способности вуза дать им подготовку на необходимом уровне. У них хорошо развиты (по самооценке) индивидуализм, жизненный оптимизм, быстрая вживаемость в новые условия.

Обоим этим типам противостоит **«традиционалист»**. Он ценит хорошее образование, профессиональную подготовку, получает высшее образование для того, чтобы получить диплом, вести научные исследования, менее критичен по отношению к вузу, хуже знает реалии дальнейшей профессиональной деятельности, больше опасается безработицы, у него сильно развиты профессионализм и работоспособность, менее — предприимчивость, способность рисковать, менять взгляды при смене обстоятельств, вживаться в новые условия, жизненный оптимизм.

«Каковы нынешние студенты по сравнению со студентами, учившимися 3-4 года назад, т. е. на заре рыночных реформ?» 86% опрошенных преподавателей считают, что студенты изменились. Сформировались качества, позволяющие им легче адаптироваться к сложностям жизни в условиях рынка, делающие их более конкурентоспособными: у них появились предприимчивость, большая самостоятельность, большая требовательность к преподавателям (знания — необходимый товар). Но что-то и утратилось: студенты стали менее эрудированными, менее трудолюбивыми (в учебе), менее интеллигентными, менее требовательными к себе.

Можно выделить три основных типа деятельности и поведения студентов в сфере обучения и познания:

Первый тип личности отличается широким подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредоточиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности **ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку.**

Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию. И здесь познавательная деятельность

студентов выходит за рамки учебной программы. Однако если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками «околопрофессиональных интересов».

Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает **усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы**. Этот тип деятельности — наименее творческий, наименее активный — характерен для 26,8% опрошенных студентов. Таким образом, уже в результате самого общего подхода к анализу учебно-познавательной деятельности студентов выделяются три типологические группы, каждая из которых имеет свои модели поведения.

По отношению к учебе ряд исследователей выделяют пять групп.

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

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

получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют.

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

К четвертой группе относятся студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, **проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся**. Они 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 **лодыри и лентяи**. В вуз они пришли по настоянию родителей или «за компанию» с товарищем, или для того, чтобы не идти работать и не попасть в армию. К учебе относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют «хвосты», им помогают товарищи, и зачастую они дотягивают до диплома.

Среди отличников можно выделить лишь три подтипа: «разносторонний», «профессионал», «универсал». Наиболее распространен среди отличников первый подтип. Это студент любознательный, инициативный, с широким кругозором. Он изучает не только первоисточники, рекомендованные учебными программами, но систематически читает литературу сверх программы и по смежным дисциплинам. Мотивом деятельности данной категории отличников, как правило, служит неудержимое стремление к познанию, им нравится сам процесс узнавания нового, неизведанного, решения сложных задач.

Отличники, ориентирующиеся на профессию, концентрируют свое внимание главным образом на профилирующих предметах, осваивая общеобразовательные предметы более поверхностно, хотя и стараются не опускаться ниже «5». Выделяют «узкого» отличника, изучающего программный материал только в объеме лекций, учебника и обязательных первоисточников. Как правило, к последнему варианту относятся студенты со средними способностями, но с сильно развитым чувством долга, «одержимые». Такие студенты нередко очень хорошо осознают значение разносторонних знаний для полноценной профессиональной деятельности, но им просто не хватает времени для того, чтобы изучать еще что-то сверх программы. Среди «узких» отличников могут встретиться иногда и такие студенты, учебно-познавательная деятельность которых стимулируется эгоистическими интересами (самоутверждение, карьера).

К категории «отличников-универсалов» относятся студенты, сочетающие положительные стороны «разностороннего» и «профессионала». К сожалению, таких студентов, отличающихся огромным трудолюбием и вместе с тем, исключительно одаренных, талантливых, с блестящими природными способностями (в первую очередь с отличной памятью, обогащенной в школьные годы) встречается не так уж много.

Среди хороших можно выделить два подтипа: 1) студенты с хорошими способностями, но недостаточно трудолюбивые. В большинстве случаев они учатся неровно, по профилирующим предметам у них могут быть и отличные оценки, в то время как по общеобразовательным иногда даже «три»; 2) студенты со средними способностями, но с большим трудолюбием. Как правило, они учатся ровно по всем предметам. Представители этого подтипа старательно записывают все лекции, но нередко отвечают только по конспектам, учебнику или обязательному первоисточнику.

В зависимости от успеваемости среди троечников можно выделить несколько подтипов: 1) неадаптировавшиеся к специфическим условиям вузовского обучения первокурсники. Практика показывает, что продуманная систе-

ма работы по адаптации первокурсников еще только складывается, этот процесс зачастую протекает стихийно, курс «Введение в специальность» проходит стадию становления; 2) неспособные к восприятию качества или логики изложения предлагаемого материала. Ключи помощи таким студентам в руках кафедр и преподавателей — применение научной организации учебного процесса, совершенствование качества преподавания, осуществление индивидуального подхода к обучению и т.д.; 3) допустившие ошибку в выборе профессии, что заставляет думать об улучшении работы по профориентации школьников и отборе поступающих в вузы; 4) недобросовестно относящиеся к учебе. Как правило, это студенты, представляющие свою будущую деятельность (и жизнь) легкой и беззаботной, не требующей особых знаний и умений. Поэтому в вузе они настроились не на труд, а на отдых и развлечение, стремятся «прийти к диплому» с наименьшим напряжением сил. Они нерационально используют время, ловчат, занимаются только во время сессии, стараются обмануть преподавателя во время экзаменов (шпаргалки и т.д.).

Взяв за отправную точку анализа практическую деятельность, были выбраны 4 группы качеств, которые должны наиболее полно, по мнению Лисовского В.Т.¹, характеризовать студента, а именно ориентацию на:

- 1) учебу, науку, профессию;
- 2) общественно-политическую деятельность (активную жизненную позицию);
- 3) культуру (высокую духовность);
- 4) коллектив (общение в коллективе).

Разработанная Лисовским типология студентов выглядит следующим образом:

1. «Гармоничный». Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искус-

¹ См. Лисовский В. Т., Дмитриева В. Личность студента. Л.: ЛГУ, 1974.

ством, 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. Ему свойственны развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественная эрудиция.
6. **«Старательный».** Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и

- дискотеках. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.
7. **«Середняк»**. Учится «как получится», не прилагая особых усилий. И даже гордится этим. Его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других». Выбирая профессию, особенно не задумывался. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.
 8. **«Разочарованный»**. Человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения. Стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте.
 9. **«Лентяй»**. Учится, как правило, слабо, по принципу «наименьшей затраты сил». Но вполне доволен собой. О своем профессиональном признании не задумывается всерьез. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относятся как к «балласту». Иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.
 10. **«Творческий»**. Ему свойствен творческий подход к любому делу — будь то учеба или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому, как правило, учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это не интересно». Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.
 11. **«Богемный»**. Как правило, успешно учится на так называемых престижных факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям.

Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно. «Обо всем» наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется главным образом «модными» течениями. Всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы». Завсегдатай кафе, модных дискотечных клубов.

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

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

- 1) отличники-«зубрилы»** — те, которые постоянно посещают занятия и путем труда достигают хороших результатов, они очень дисциплинированы, из них выбирают «старост».
- 2) отличники-«умные»** — те, которые обладают высоким интеллектом, сильной школьной базой и своими вопросами могут поставить некоторых преподавателей в неловкое положение. Они считают: «К чему ходить на каждое занятие, ведь мы и так умные». Вообще учатся по принципу «всего понемножку».
- 3) «труженики»** — студенты, которые постоянно учатся, но в силу своих умственных способностей, их успехам в учебе не позавидуешь.
- 4) «случайные»** — это контингент разнообразный: девушки, которые хотят стать дипломированными женами, парни, «косящие армию», хулиганы, которых родители «всунули в вуз», лишь бы они чем-нибудь занимались, и т. п.

А среди современных преподавателей студент» выделяют группы:

- 1) преподаватели- «вечные студенты» — они понимают студентов, видят в студентах личность, охотно дискутируют на разные темы, обладают высоким интеллектом и профессионализмом.
- 2) преподаватели- «бывшие моряки» — пытающиеся навесить военную дисциплину в вузе; под словом дисциплина, эти люди понимают тотальное безоговорочное разделение их точек зрения, они ценят «рабство», а не интеллект и умение логически мыслить, пытаются задавить личность, «я» студента путем административных мер.
- 3) группа преподавателей, которые отбывают часы, позволяют студентам все делать, лишь бы им не мешали.

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

Говоря иными словами, существует проблема студента и существует не менее важная проблема преподавателя.

Преподаватель, как, впрочем, и любой человек, живет в определенной системе координат, заданной предыдущими знаниями и зачастую на происходящие изменения не реагирует. А конкретная ситуация каждый раз меняется, за одними и теми же внешними проявлениями скрываются разные причины. Общеизвестно, что самыми консервативными и наиболее стойкими по отношению к новому во все времена были и остаются люди в педагогической системе. Это хорошо: они сохраняют преемственность традиций и передают апробированные временем знания и умения. С другой стороны, это тормозит и затягивает процесс адаптации молодого поколения к новым условиям, особенно в период быстрых социальных перемен. Из-

менения, происходящие в обществе, неравномерно отражаются на жизни людей, их работе, поэтому целесообразность перестройки и сама возможность перестраиваться осознается людьми по-разному. Каждый человек решает эту проблему по-своему, конкретно для себя. Отсюда очевидно, что преподаватели, как никто другой, нуждаются в информации о тех, кого обучают. Порой мы слышим, как преподаватели говорят: «Они ничего не хотят, они ничего не знают». Неправда — хотят, но не того, что, по мнению преподавателей, должны хотеть. Знают, но не то, что они должны опять-таки по мнению преподавателей, знать.

«А каким должен быть идеальный студент?» — на этот **вопрос** современные преподаватели отвечают иначе, чем в прошлые годы.

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

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

Такое положение определяет время. Сегодня молодые люди сталкиваются с задачами, решение которых отсутствует в жизненном опыте родителей. Нет их в содержании обучения ни общеобразовательной, ни высшей школы. Нынешние молодые люди должны не просто самостоятельно отыскивать выход, но и обучаться умениям решать новые современные задачи. При этом старый опыт сегодня может быть просто помехой, барьером на

пути поиска оригинального решения. И если раньше «дисциплинированность», как послушание и следование укоренившимся образцам более всего способствовала успеху, то нынче обеспечить успех могут именно самостоятельность и оригинальность мышления.

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

Особенно поражают описания студентами конфликтов с преподавателями. В них нередко фигурируют такие определения, как ненависть преподавателя, жестокость, месть, унижение достоинства студента.

В материалах исследования, проводившегося в 1996/97 учебном году, содержатся такие высказывания студентов: «На вопросы студентов преподаватели нередко отвечают с каким-то пренебрежением», «Самое большое удовольствие для некоторых преподавателей — это экзамен. Если придишь нарядная — унижают, если кто-то одет убого — принимают как подружку» и т. п.

Материалы, выпущенные Головным Советом Госкомитета по народному образованию — «Общественное мнение», «Образ прошлого и будущего в сознании студентов», «Студенчество: социальные ориентиры и социальная политика», убедительно показывают, что 60% педагогов исповедуют сугубо авторитарные позиции и не интересуются мнением студентов, не говоря уже о том, чтобы с ним считаться. Вуз по-прежнему привычно использует формы и методы авторитарной педагогики, или, как ее еще называют, педагогики тотальной требовательности, а короче — угроз: если не сдашь, если не выучишь и тому подобное. В этом смысле можно констатировать, что для реальных прогрессивных изменений в высшей школе условия далеко не благоприятные.

А в результате страдает самочувствие, здоровье и студентов, и преподавателей: 45% студентов страдают теми или иными хроническими заболеваниями; большинство молодых людей быстро устает, им нужно в два раза боль-

ше времени на отдых, чем их родителям двадцать-тридцать лет назад, а это означает, что они менее успешно осваивают программу, которую требует преподаватель; 50% преподавателей испытывают негативные эмоции, неудовлетворенность, неуверенность, страдают неврозами, соматическими заболеваниями...

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

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

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

Впервые за последние десятилетия обе стороны — студенты и преподаватели едины во взглядах на модель идеального преподавателя и студента, т. е. желаемого партнера в учебном процессе вуза. Модель преподавателя, которую студенты называли «супер» и которую единодушно принимают преподаватели: человек широкого кругозора, успеш-

ный в научном поиске, независимый в суждениях и поступках, хороший психолог. Ну, а модель идеального студента еще более лаконична: молодой человек, имеющий интерес к науке и умеющий самостоятельно мыслить. Так мало и так трудно достижимо.

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

Не противоречат ли эти два факта друг другу? С одной стороны, снижение общекультурного уровня студентов, с другой — высокая оценка в модели преподавателя «широкого кругозора», «знания не только предмета»? Нет, не противоречат, а обуславливают друг друга. Именно потому, что познавательная потребность нормально развивающейся личности не была поддержана и удовлетворена должным образом в предыдущий возрастной период. Сейчас она проявляется той более интенсивной, чем прежде, потребностью получить от преподавателя нечто большее, чем конкретные факты преподаваемого предмета — то, что мы традиционно относим к понятию «широкий кругозор».

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

Контрольные вопросы

1. Какие типы познавательной деятельности можно встретить у студентов?
2. Какие группы студентов можно выделить в зависимости от отношения к учебе?
3. Устарела ли типология студентов, предложенная Лисовским В.Т.?
4. Какие типы студентов можно выделить в современный период рыночных реформ?
5. Какими особенностями характеризуются «коммерческие» студенты?
6. Как менялось понимание «идеального» студента?
7. Что представляет собой «идеальный» преподаватель с точки зрения студентов?
8. Какие типы преподавателей выделяют студенты?

Глава 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Изучение личности студента в практике высшей школы осуществляется по следующим показателям: мотивы поступления в вуз, уровень общеобразовательной подготовки, характер деятельности до поступления в вуз, степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, увлечений, уровень развития способностей, особенности характера, состояние здоровья, соответствие их содержанию и требованиям к будущей профессии. Для выявления всего этого широко используются опросы, наблюдения, рецензирование самостоятельных работ студентов, результаты выполнения контрольных заданий, зачетов, экзаменов, тестирование. На основе такого изучения осуществляется дифференцированный подход к студентам. Выявляются трудности в учебе и практической работе, предпочтение учебным дисциплинам и видам занятий, самооценка уровня своей деятельности и себя как личности, степень удовлетворенности.

Деятельность студента является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов, проявлениям мотивации, состояниям личности и коллектива по осуществлению управления и руководства. Деятельность студента имеет большое социальное значение, так как ее главное назначение — обеспечить подготовку специалистов для различных отраслей народного хозяйства, реализовать общественные потребности в людях с высшим образованием и соответствующим

щим воспитанием. Студенческая деятельность в целом не относится к сфере материального производства. Основное в деятельности студента — учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. К числу особенностей деятельности студента следует отнести: своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств), особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде); деятельность студента протекает в запланированных условиях (программы, сроки обучения); особые средства деятельности — книги, лабораторное оборудование и т.д.; для деятельности студента **характерна интенсивность функционирования психики, необычное высокое интеллектуальное напряжение**; в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т. д.).

Успешность обучения определяется таким психическим свойством человека, как **обучаемость**. Под этим понятием подразумеваются **личностные особенности (адаптивность, пластичность личности, напряженность мотивации и т. п.) и весь интеллектуальный потенциал человека**.

Успех любой деятельности, в том числе и учебной, в первую очередь зависит от уровня интеллектуального развития. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая, в свою очередь, определяющим образом влияет на процесс развития и формирования способностей.

Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и специальных способностей, что вполне понятно даже с точки зрения здравого смысла, но также от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания и т. п.

В основе направленности личности лежат ее потребности, которые могут быть материальными (потребность в

пище, одежде, жилище и т. д.) и духовными (потребность в познании, музыке, книге, труде и т. д.). Потребности предполагают свое дальнейшее удовлетворение и поэтому порождают влечения, желания, стремления, эмоциональные состояния, которые заставляют студента проявлять активность. Потребности могут быть ясно осознанными и неосознанными или осознанными лишь частично. **Стремление стать хорошим специалистом, освоить преподаваемые дисциплины, стать эрудированным и культурным человеком** — это выражение четко осознанных духовных и материальных потребностей студента.

Важным условием оптимизации потенциальных возможностей личности является ее активность, направленность на определенный вид деятельности. «Именно то, что особенно значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности».

Можно выявить мотивы (М) учебной деятельности: M_1 — направленность на приобретение знаний; M_2 — направленность на получение профессии; M_3 — направленность на получение диплома. Среди мужчин преобладает направленность на получение профессии, в среде женщин — на получение диплома.

Обнаружена прямая корреляционная связь между направленностью на получение знаний и уровнем академической успешности. Направленность на получение профессии и направленность на получение диплома не отражаются непосредственно на результатах академической успешности. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение диплома и академической успешностью мы объясняем тем, что, как показывает ряд данных, зачастую студенты при подготовке к экзаменам применяют «штурм», который далеко не всегда приводит к положительным результатам. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение профессии (M_2) и успешностью обучения объясняется, по-видимому, тем, что при выраженной избирательности интересов студенты делят изучаемые дисциплины на «нужные» и «ненужные» для их профессионального роста. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются чувством долга, целеустремленностью, сильной волей, умением мобилизовать

свои физические и психические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. Комплекс всех этих черт в совокупности с направленностью на получение знаний и обеспечивает высокую учебную успешность.

В процессе работы со студентами педагог должен учитывать не только уровень и структуру мотивации, но также энергетический, умственный потенциал и целый ряд жизненных обстоятельств. Так, если у студента большой перерыв в учебе или он с трудом адаптируется к новой форме обучения, задача педагога будет состоять в том, чтобы научить студента оптимальной организации труда. При хороших же потенциальных возможностях, высокой интеллектуальной лабильности студента, которая служит критерием хорошей обучаемости, педагог имеет основания предъявить к нему более высокие требования, апеллировать к его волевым качествам. Одной из важных потребностей является **потребность в общении**. В общении студенты познают не только других, но и себя, овладевают опытом социальной жизни. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей, развитию товарищества, дружбы, стимулирует обмен знаниями и опытом, мнениями, настроениями и переживаниями. Также одной из важнейших потребностей личности является **потребность в достижениях**. Жизнь студентов специфична по возможностям удовлетворения ряда потребностей. Имеются известные ограничения в удовлетворении их духовных и материальных потребностей. Данные исследований показывают, что повышение эффективности деятельности студента связано прежде всего с развитием их духовных потребностей в соответствии с требованиями учения в вузе и будущей профессии.

Наряду с ситуативными мотивами, непосредственно побуждающими к деятельности, важную роль играют мотивы, воплощающие в себе устремления направленности студента в будущее. Важным элементом направленности личности являются интересы, разнообразные по содержанию к преподаваемым предметам, спорту, музыке, технике и т. д. Они различаются также по устойчивости, широте влияния на деятельность. Устойчивый интерес студента к своей будущей профессии вызывает у него активность,

творчество, стремление быстрее и лучше овладеть специальностью. **Возникновение глубоких и устойчивых интересов студентов к учению**, различным предметам является важным условием успешного формирования их личности. Познавательные интересы могут развиваться, но могут и затухать. **Причиной затухания интереса к учению** может быть **появление больших трудностей, недостатки в методике обучения, организации учебных занятий.**

В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение — система представлений, идей, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Оно проявляется в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы. **Существенные особенности в поведении и деятельности студентов вызываются различиями в темпераментах.** Темперамент влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложных ситуациях, на вопросы, задания, оценки. Темперамент влияет на ход и результаты различных видов деятельности. (Базовые сведения о темпераменте см. в схемах 2.2—2.5.)

Также в деятельности студентов проявляется и их **характер** — **относительно устойчивый психический склад человека.** Это совокупность черт, влияющих на все его поведение. Характер студента представляет собой целостное образование, состоящее из ряда черт, которые можно классифицировать по группам. Это, во-первых, **группа интеллектуальных черт** — наблюдательность, рассудительность, гибкость ума, во-вторых, **группа эмоциональных черт** — уверенность, жизнерадостность, бодрость; в-третьих, **группа волевых черт** — целеустремленность, инициативность, выдержка, решительность, мужество и другие; четвертая группа — **нравственные черты** — чувство долга, честность, правдивость и другие. Характеры делятся на слабые и сильные, замкнутые и эгоистичные, цельные и противоречивые. Главное, что раскрывает характер студента — это поступки и действия, особенно поведение в коллективе,

успеваемость и общественная работа. Характер формируется в процессе деятельности в зависимости от ее мотивов и общего отношения студента к окружающей действительности. (Базовые знания о характере см. в схемах 2.6—2.8.)

В деятельности студентов ярко проявляются способности, т. е. такие их психологические особенности, которые позволяют успешно овладеть программой вуза, эффективно совершенствоваться как будущим специалистами. В структуру способностей входят внимательность, наблюдательность, определенные качества мышления, памяти и т. д. Способности студентов развиваются вместе с совершенствованием их внимания, памяти, творческого воображения, мышления и других психических процессов и свойств личности, а также путем компенсации недостающих качеств. Способности складываются на основе закрепления проявлений психических процессов, мотиваций поведения и свойств человека в связи с особенностями его деятельности.

Опосредствованно на успеваемость оказывает влияние и **тип конституции (телосложения)** студента, которому соответствует определенный тип реактивности организма, тип нервной системы. **Пикники** более реактивные, быстро расходуют силы и поэтому им лучше давать вначале более трудные задачи, постепенно упрощая их к концу занятий. Они чаще требуют повторения пройденного материала, так как у них хуже долговременная память. Их лучше опрашивать в числе первых, так как благодаря значительной реактивности они быстрее теряют рабочий тонус. При обучении пикников хорошо практиковать краткие, но частые паузы в учебной работе. Другое дело **астеники**. Их реактивность позволяет давать им задачи с возрастающей сложностью, им реже необходимо повторение пройденного материала. На экзаменах их можно опрашивать в числе последних, так как они лучше сохраняют рабочий тонус; их организм, нервная система более выносливы. При их обучении паузы могут быть значительно реже, и это не снижает их работоспособности.

Влияют на успеваемость и особенности самосознания и самопонимания. В исследованиях установлена достаточно

устойчивая и подтверждающаяся на разных выборках зависимость успешности обучения от таких особенностей самосознания, как **степень адекватности самооценки** (схема 2.11). В отсев попадают студенты при излишней самоуспокоенности, беззаботности и неадекватности самооценки.

Экспериментально установлена взаимосвязь интеллектуального развития и успеваемости студентов разных вузов, специальностей и курсов. Плохую успеваемость нередко имеют молодые люди, обнаружившие низкую продуктивность по данным интеллектуальных тестов, более того, значительная часть этих студентов отличается уже с первых курсов. Диагностировать, а потом и применить активно формирующий метод, позволяющий студенту преодолеть трудности в учебе, раскрыть конкретные психологические действия для совершенствования индивидуализации процесса обучения — вот основная цель.

Сила нервной системы обеспечивает работоспособность, возможность длительное время быть сосредоточенным на изучаемом материале. Не влияя непосредственно на уровень учебной успешности, **она** сказывается на приемах работы, способах подготовки учебных заданий. Лабильность нервной системы, обеспечивающая скорость мыслительных реакций, связана высокой корреляционной зависимостью с интеллектуальными свойствами и таким образом непосредственно воздействует на продуктивность учебной деятельности.

Лабильность и сила нервной системы влияют на отбор приемов деятельности, в частности учебной. Стилем учебной деятельности называется предпочтительно используемая индивидом совокупность приемов самоподготовки, учебной работы.

Студенты с сильной нервной системой компенсируют нерегулярность учебной деятельности «авралом», занятиями по ночам; будучи малотревожными, они легко используют при ответах на экзамене шпаргалки и т. п. Студенты со слабой нервной системой, накопив в результате несистематической работы большое количество неизученного материала, не могут работать за счет сна. Их тревожность на экзамене, куда они ходят плохо подготовленными, мешает им выявить даже имеющиеся знания. Так

нерегулярность работы в сочетании со слабой нервной системой становится причиной неуспеваемости студентов, а зачастую — и отчисления их из вуза. Только 37,3% исследованных студентов считают необходимым заниматься регулярно, остальные предпочитают «штурмовать» материал в экзаменационную сессию.

Значительная часть студентов даже в период экзаменационной сессии не считает необходимым работать напряженно, занимается лишь часть дней, отведенных на подготовку к экзаменам (многие используют 1-2 дня «для чтения лекций»). Это 66,7% первокурсников, 92,3% пятикурсников. Многие идут на экзамен, по собственному признанию, подготовившись не по всем выделенным преподавателем вопросам (58,3% первокурсников, 77% пятикурсников).

Из приемов учебной деятельности значительно повышает эффективность учебного труда **прием предварительной подготовки к предстоящей лекции, актуализация необходимых для ее восприятия знаний**. Особенно он ценен в математике и других точных науках. К сожалению, к этому приему прибегает столь малое количество студентов (15% пятикурсников, 16,7% вечерников, 14% первокурсников), что практически приходится констатировать отсутствие его в арсенале наших студентов.

К приемам учебной деятельности относится также углубленное изучение студентами наиболее важных, профессионально значимых учебных дисциплин. Среди первокурсников этим приемом пользуются 75%, среди пятикурсников — 84,6%.

В арсенале студентов имеется также **прием предпочтительного начала самостоятельных занятий с трудных (легких) предметов**. Очень часто в рекомендациях по научной организации умственного труда даются жесткие установки на начало занятий с трудных предметов. Между тем типологические исследования показывают, что здесь не может быть универсального рационального приема. Мало-подвижные флегматики медленно втягиваются в работу, поэтому им лучше начинать занятия с легких предметов. Быстро утомляющиеся меланхолики со слабой нервной системой вряд ли могут оставлять сложные предметы на

конец. Им следует за трудный материал приниматься со свежими силами.

Своеобразно отношение студентов к экзаменам. Многие из них, даже указывая на большие нервные затраты (37,5% первокурсников, 54,6% пятикурсников и 67% вечерников), тем не менее выступают против отмены экзаменов, так как подготовка к ним помогает систематизировать знания, углубить понимание материала, ликвидировать пробелы (75% первокурсников, 54,6% пятикурсников).

Значительная часть студентов стремится рационализировать свою учебную деятельность, **найти наиболее эффективные приемы изучения материала**. Успешность их усилий в данной области зависит от уровня развития:

1) интеллекта, 2) самоанализа, 3) воли.

Недостаточный уровень развития любого из этих свойств приводит к существенным просчетам в организации самостоятельной работы, следствием чего и являются низкий уровень регулярности занятий, неполная подготовка к экзаменам.

Легко усваивая учебный материал, интеллектуально более развитые студенты в обычных, рассчитанных на среднего студента условиях обучения не стремятся к выработке рациональных приемов усвоения знаний. Этот стиль учебы — штурмовщина, риск, недоучивание материала — складывается еще в школе. Потенциальные возможности таких студентов остаются нераскрытыми, особенно при недостаточном развитии воли, ответственности, целеустремленности личности.

В связи с этим возникает необходимость дифференцированного обучения, особенно в вузе. **Принцип «от каждого по способностям» должен пониматься** не как снижение требований приравнивании на слабых, а **как повышение требований к способным студентам**. Только при таком обучении полностью реализуются интеллектуальные и волевые способности каждой личности, возможно гармоничное ее развитие. Студенты с более высоким уровнем регулярности учебной работы являются, по самооценке, более волевыми, тогда как занимающиеся менее регулярно больше рассчитывают на свои интеллектуальные возможности. Существует 2 типа студентов — с высоким и

низким уровнем регулярности учебной деятельности. Умение работать систематически даже при средних интеллектуальных способностях обеспечивает студентам устойчивую высокую успеваемость. Отсутствие умения организовать себя, равномерно распределять учебные занятия даже при наличии достаточно развитого интеллекта ослабляет способность к усвоению программного материала и препятствует успешной учебе. Следовательно, **отсутствие систематичности учебных занятий является одним из значимых факторов отсева студентов.**

Эмоциональные состояния (схемы 2.12, 2.13), уровень развития волевых качеств (схема 2.13), особенности психосоциотипа студента (схема 2.14 приложения в конце главы) существенно влияют на учебный стиль и успешность обучения, на характер взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями.

К оптимизации учебного процесса психология и педагогика могут подходить с разных позиций: **совершенствования методов обучения, разработки новых принципов построения учебных программ и учебников, совершенствования работы деканатов, создания психологической службы в вузах, индивидуализации процесса обучения и воспитания при условии более полного учета индивидуальных особенностей обучающегося** и др. Во всех этих подходах центральное звено — личность обучающегося. Знание психологических особенностей личности студента — способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания и т. д., позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях современного массового обучения в высшей школе.

Интеграция данных о каждом конкретном человеке производится с помощью психографии. **Психография является методом познания конкретного человека путем обобщения разноуровневых характеристик, а также структурных и генетических связей между ними.**

При использовании психографического метода за точку отсчета берутся уровень и структура интеллекта как условие, необходимое для стратегической организации поведения.

Работу со студентом целесообразно начинать с индивидуальной беседы.

ПРОГРАММА ИНДИВИДУАЛЬНОЙ БЕСЕДЫ СО СТУДЕНТОМ

1. Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____
2. Вуз, факультет, курс, группа _____
3. Сведения о семье: число членов семьи _____ средний доход на члена семьи _____ образование родителей _____

- специальности родителей _____

- условия воспитания _____
(семья, ясли, детсад, детдом, школа-интернат)
4. Что закончили до поступления в вуз _____
Перерыв в обучении (указать срок) Кем работали до поступления _____
Средний балл аттестата _____
5. Что способствовало Вашему выбору специальности (занятия в спецшколе, желание получить высшее образование, совет родителей, друзей, интерес, случайность и др.) _____
6. Что Вы знали о выбираемой специальности _____

7. Считаете ли Вы, что правильно выбрали специальность _____
8. Чем увлекались до поступления на факультет _____
(предмет, кружки, курсы, занятия и т.д.)
9. Совпадают ли Ваши интересы с тем, что приходится изучать в вузе _____
10. Недостаток какой информации ощущался Вами при выборе специальности _____
- П. Что, с Вашей точки зрения, необходимо, чтобы исключить случаи неверного выбора специальности (информирование поступающих о профессиях, представленных в вузах, помощь в объективной оценке собственных способностей, интересов и др.) _____
12. В чем сейчас проявляется ошибка в выборе специальности (отсутствие интереса к обучению, трудности при овладении учебными предметами и др.) _____

3.3.3 Психолого-педагогическое изучение личности студента

13. Каковы причины Ваших трудностей в учебе — (нерегулярно занимаюсь, неинтересно обучение, трудно овладеть отдельными предметами, трудно усваиваются лекции, чрезмерно сложно написаны учебники и др.) _____
14. Нарастали ли трудности в обучении по мере Вашего продвижения от курса к курсу _____
15. Как Вы оцениваете свои возможности как студента (по 5-балльной шкале) _____
16. Какие у Вас сейчас трудности в обучении _____ (указать конкретно)
17. В каком направлении, с Вашей точки зрения, надо проводить профилактическую работу со студентами по повышению успеваемости _____
18. Ваши пожелания в адрес преподавателей _____
19. Насколько понятен Вам учебный материал по 5-балльной шкале _____ (оценить основные предметы)
20. Какие предметы даются Вам наиболее легко, трудно _____
21. Преобладающее состояние в процессе лекций и занятий _____ (монотонии, слабой понятливости, пассивности, заинтересованности, активности)
22. Насколько интересен Вам учебный материал (по 5-балльной шкале) _____ (оценить основные предметы)
23. Требуют ли от Вас занятия напряжения всех сил или Вы учитесь легко _____
24. Какие личные качества мешают Вам учиться _____
25. Что Вы делаете для их устранения _____
26. Какова степень Вашей утомляемости в процессе обучения _____ (слабая, средняя, сильная)
27. Собираетесь ли Вы продолжать обучение _____
28. Что Вы знаете о выбранной профессии (учитывая приобретенные знания) _____
29. Укажите количество времени (в %), которое Вы затрачиваете в течение месяца в среднем на каждый из нижеуказанных _____

ванных видов деятельности (если все они 100% времени):
учеба _____ приобщение к искусству _____
занятия спортом _____ общение с друзьями _____
общественная деятельность _____ другие виды деятельности _____

30. Сложились ли у Вас уже свои интересы, выбрали ли Вы самостоятельную область исследований _____
31. Какое у Вас сейчас состояние (спокойствия, уверенности в себе, благодушия, повышенного беспокойства, опасения, что Вас отчислят) _____

« _____ » _____ 19 г.

Индивидуальную беседу желательно проводить в отдельном помещении, без посторонних лиц, предварительно сообщив студенту о том, что полученные о нем сведения будут храниться в тайне.

Существенно расширяет возможности куратора в изучении студента методика самооценок. Процедура самооценивания максимально проста. Студент, в зависимости от самооценки своих личных качеств, должен поставить отметку (вертикальную черту) между двумя полюсами предложенной ему шкалы. Размер последней 10 см, но для студента он не указан, шкала не градуирована.

При обработке полученной информации экспериментатор измеряет на шкале расстояние от левого полюса до отметки, сделанной испытуемым. Результат в сантиметрах переводится в баллы. Это и будет самооценка студентом того или иного своего качества.

МЕТОДИКА САМООЦЕНОК

Инструкция (адресована студенту)

Уважаемый товарищ!

Просим Вас принять участие в процедуре самооценивания себя как студента. Вам предъявляются отдельные карточки, на каждой из которых имеются две полярно противоположные словесные оценки и шкала между ними. Определите свое положение на предлагаемых шкалах относительно крайних полюсов и поставьте отметку (вертикальную черту) в месте, соответствующем этому положению.

Будьте искренни в своих ответах. Работайте не торопясь, не пропускайте карточек!

Карточки

1. Студент, считающий, что он ошибся в выборе профессии	Студент, уверенный в том, что правильно выбрал профессию
Шкала	
2 Студент, у которого учебные занятия вызывают лишь ощущение скуки и безразличия	Студент, у которого учебные занятия вызывают живой и постоянный интерес
Шкала	
3. Студент, считающий, что учеба не может быть названа главным и единственным делом, на которое следует тратить силы и время	Студент, считающий учебу главным и единственным делом, на которое следует тратить силы и время
Шкала	
4 Студент, испытывающий повышенные трудности при общении с сокурсниками (замкнутый, социально робкий)	Студент, легко и спокойно контактирующий с сокурсниками (общительный)
Шкала	
5 Студент, которому очень трудно заставить себя сесть за занятия, особенно ежедневные, систематические	Студент, который привык работать систематически, регулярно, плохо чувствует себя, когда эта систематичность нарушается
Шкала	
6. Студент, которому учеба дается очень трудно	Студент, которому учеба дается очень легко
Шкала	

7. Студент, постоянно испытывающий тревогу и беспокойство, растерянность, неуверенность в себе	Студент, всегда эмоционально уравновешенный и спокойный, уверенный в себе
Шкала	
8 Студент, у которого во время занятий преобладают состояния монотонии, апатии, безразличия, сонливости	Студент, у которого во время занятий преобладают состояния активности, заинтересованности, увлеченности
Шкала	
9 Студент, на которого экзаменационная ситуация действует отрицательно: ухудшаются память, внимание, сообразительность, наступает состояние растерянности_____	Студент, на которого экзаменационная ситуация действует мобилизующе: обостряются память, внимание, сообразительность, наступает состояние собранности
Шкала	
10. Студент, испытывающий повышенные трудности при общении с преподавателями	Студент, легко и свободно общающийся с преподавателями
Шкала	
11. Студент, который в ситуации экзамена всегда испытывает сильную тревогу и волнение	Студент, который в ситуации экзамена всегда спокоен
Шкала	
12. Студент, который устает от занятий (к концу дня сильно утомляется)	Студент, который не устает от занятий (к концу дня полон сил и бодрости)
Шкала	

13. Студент, считающий, что подача учебного материала на занятиях не способствует его успешному пониманию и усвоению	Студент, считающий, что подача учебного материала на занятиях способствует его успешному пониманию и усвоению
Шкала	
14 Студент, считающий коллектив, членом которого он является, разобщенным и недружелюбным	Студент, считающий коллектив, членом которого он является, сплоченным и дружным.
Шкала	

Методика самооценок помогает куратору получить о студенте значительную информацию, которой необходимо руководствоваться в процессе индивидуальной работы с ним. Методика экспертных оценок («Характеристика студента») дает возможность получить информацию о студенте от его товарищей по группе, которые непосредственно наблюдают его отношение к учебе, общественной работе и т. д. Именно сокурсники имеют наилучшее представление о сильных и слабых сторонах, о потенциальных возможностях студента. Оценки, данные как минимум тремя оппонентами, затем суммируются и выводится средний балл.

ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТА

Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____
 Вуз _____ Факультет _____ Курс _____ Группа _____
 Общественные поручения _____
 Успеваемость внутри группы (очень высокая, высокая, средняя, ниже средней, низкая)
 Потенциальные возможности студента 7 _____
 (очень высокие, высокие, средние, ниже средних, очень низкие)
 Соотношение возможностей и успеваемости (мог бы учиться лучше, учится в меру возможностей и др.) _____

Успеваемость (средняя) (до 3,5; 3,6-4; 4,1-5; 4,6-5; 5,0) —
Отношение студента к своим возможностям _____
(обычно недооценивает, иногда недооценивает, реально оценивает, иногда
переоценивает, обычно переоценивает)
Отношение к заданиям, требующим интенсивной умствен-
ной нагрузки (выражение отрицательное, отрицательное, безразлич-
ное, положительное, явно заинтересованное)
Участие в общественно-организаторской деятельности _____
(очень пассивен, пассивен, может выступать в роли организатора, спо-
собен увлечь товарищей, обычно выступает в роли инициативного орга-
низатора)
Понимание учебного материала (медленное, быстрое, поверхнос-
тное, глубокое)
Отношение к учебному коллективу, товарищам (отрицатель-
ное, равнодушное, положительное и др.)
Положительные качества студента _____
Недостатки студента _____
Наиболее характерные особенности студента _____

« _____ » _____ 19 г.

В процессе индивидуальной работы со студентом куратору может быть недостаточно информации, полученной по описанным выше методикам. Поэтому он должен находиться в контакте с сотрудниками психологической службы, должен владеть знаниями о методах психодиагностики и умениями осуществлять психологическое и педагогическое тестирование.

Увеличение стрессовых ситуаций, их влияние на студентов, а следовательно, и на процесс обучения, является одной из «горячих» тем в вузовских кругах сегодня. Всего одна цифра: число нервных заболеваний у студентов за последнее десятилетие возросло на 12%.

В ходе исследований выяснилось, что факторы, оказывающие негативное влияние на становление личности студента, в т. ч. вызывающие у них неврозы, можно условно разделить на 3 группы. Проведенное разделение в достаточной степени условно, поскольку, как правило, дей-

ствуется сразу несколько факторов. Однако в большинстве случаев один из них оказывается решающим и потому предлагаемое разделение представляется правомерным¹.

1. Социальные факторы, отражающие общую тенденцию распространения неврозов у населения не только в нашей стране, но и других странах во второй половине XX века, встречается в 32% случаев.
2. Психологические факторы, связанные со взаимоотношениями лиц в различных микрогруппах, встречаются в 28% случаев. Сюда следует отнести: отношения в семье (в том числе отношения между супругами), психологическая несовместимость между членами в группе, проживающими в общежитии, взаимоотношения в учебной группе.

2.1. Стрессовые факторы, связанные с семейными отношениями.

2.2. Психологическая несовместимость между членами группы, проживающими в общежитии. Этому способствуют следующие причины: затруднение в установлении контактов в силу особенностей характеров у членов группы, разность интересов, возрастные различия, различия в биологических ритмах среди проживающих в одной комнате, болезнь или несчастный случай с одним из проживающих или у членов его семьи, нарушение норм морали, различные правовые нарушения.

2.3. Стрессовые причины, связанные со взаимоотношениями лиц в учебной группе.

Среди них наиболее часто встречаются: снижение адаптации в группе из-за особенностей черт характера, психологическая несовместимость между членами группы из-за различного уровня знаний и учебной подготовки, формальные отношения в группе, отсутствие совместной продуктивной деятельности между членами груп-

¹ См.: Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов... Высшее образование в России. 1996. № 2

пы, которое приводит к эмоциональной депривации и нарушению межличностных отношений в студенческой группе, низкое социально-коммуникативное развитие учащихся.

3. Психолого-педагогические причины неврозов у студентов встречаются в 40% случаев.

Сюда относятся следующие причины: адаптационные трудности (связанные с нарушением циркадного ритма, изменением микросоциального окружения, началом профессионального обучения, изменением профессиональной ориентации в процессе обучения, переходом на другой факультет, сменой места обучения, окончанием учебы и подготовкой к самостоятельной профессиональной деятельности и т. д.), несоответствие уровня требований педагогического процесса уровню начальной подготовки студента, авторитарность позиций преподавателя, психическое, эмоциональное напряжение и повышение уровня невротизации студентов в период зачетных и экзаменационных сессий, чрезмерно большой объем информации, дефицит времени, снижение уровня мотивации к учебе из-за неудовлетворенности методами преподавания, конфликтные ситуации с преподавателями и учебно-вспомогательным персоналом.

В курсе «психология и педагогика высшей школы» наибольший интерес для рассмотрения представляют факторы третьей группы, а еще точнее — отношения, складывающиеся между студентом и преподавателем.

Конечно, студенты в процессе обучения и общения тоже влияют друг на друга. Чтобы определить, по каким «психологическим каналам» один человек вызывает в совместной деятельности поступки другого, как строит преподаватель отношения со своими обучаемыми в процессе обучения, необходимо понимать, как он воздействует на студентов, **какие типы взаимоотношений** с ними способен устанавливать.

Способы коммуникативных воздействий преподавателя и типы взаимоотношений с обучаемыми

Анализируя работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

- **высокий** — характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;
- **средний**;
- **низкий** — характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б.Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

- **положительные** — одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;
- **отрицательные** — замечания, насмешка, ирония, упрёки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

- **Модель диктаторская («Монблан»)** — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты — лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

- **Модель неконтактная («Китайская стена»)** — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разни-

ца в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

- **Модель дифференцированного внимания («Локатор»)** — основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе преподаватель — коллектив студентов, она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

- **Модель гипорефлексная («Тетерев»)** — заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется поле психологического вакуума. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

- **Модель гиперрефлексная («Гамлет»)** — противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды управления окажутся в руках у студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

- **Модель негибкого реагирования («Робот»)** — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

- **Модель авторитарная («Я — сам»)** — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную

инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

- **Модель активного взаимодействия («Союз»)** — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивная.

В табл. 2.1 показана психологическая атмосфера общения преподавателя и студентов на занятии.

Процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах: 1) взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга и 2) разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадывать поведение друг друга, появление конфликтов.

Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии (схемы 2.18 и 2.32), к наблюдательности, «сенсорной остроте», установлению «раппорта» и умению учитывать репрезентативную систему собеседника (схемы 2.27 и 2.28), умения слушать (схема 2.30), понимать студента (схема 2.31), воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения (схема 2.33), изменения стилей и позиций общения (схема 2.27), умения преодолевать манипуляции и конфликты (схемы 2.34—2.36). (Приложение в конце данной главы.) Важную роль играют психолого-педагогичес-

Таблица 2.1. Результат влияния преподавателя на студентов при различных видах воздействия (число воздействий)

Воздействия	Высокий		Средний		Низкий	
	ожидае- мый	реаль- ный	ожидае- мый	реаль- ный	ожидае- мый	реаль- ный
Положительные						
всего	264	28				
Одобрение	65	83	62	37	29	15
Поощрения само- стоятельности	41	44	33	24	68	39
Похвала	68	78	51	26	14	9
Юмор	5	7	4	—	2	2
Просьба	29	46	20	19	18	29
Совет и предложение	56	26	50	26	43	17
Отрицательные						
всего					344	299
Замечания	7	14	19	11	68	54
Насмешки и ирония	9	2	14	2	71	38
Упреки и морализирование	3	2	11	16	73	83
Повышенная интонация, окрик	18	10	34	24	81	67
Угроза	—	—	2	—	26	24
Оскорбление	-	-	3	5	10	13
Придирки	2	-	8	11	15	20

кая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия (базовые знания представлены в схемах 2.18—2.36).

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- Приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):
 - создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;

- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
 - одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;
 - поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
 - создание щадящих условий при ответе студента о ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
 - недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.
- **Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:**
- оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;
 - разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;
 - обучение (прямое или косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;
 - подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения студента в диалоге с преподавателем;
 - демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к студентам, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;
 - оперативное предоставление студентам возможности «оправдать нетерпение поднятой руки»;
 - предоставление студентам возможности сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями».
- **Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов:**
- прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;

- мотивирование перед **группой поощрений студентов** за проявленную инициативу;
- критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним,
- «игровая провокация» («Что-то Иванов Иван недоверчиво улыбается при твоём ответе. Докажи ему, что ты действительно прав.. »).

Основные психолого-педагогические приемы обучения при оптимальном педагогическом общении

В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного обучения студентов к деятельному, развивающему. Важными становятся не только усвоенные в вузе знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами.

Развивающее обучение предполагает переход от типичной для традиционного обучения схемы «услышал — запомнил — пересказал» к схеме «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами — осмыслил — запомнил — способен оформить свою мысль словами — умею применить полученные знания в жизни».

Существует шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:

- **конструктивная** — педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;
- **организационная** — организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;

- **коммуникативно-стимулирующая** — сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;
- **информационно-обучающая** — показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;
- **эмоционально-корректирующая** — реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;
- **контрольно-оценочная** — организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой;

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:

- о педагог не считаетея с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;
- а студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;
- о действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;
- преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;
- студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, — всего колледжика.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Психологические схемы
«Индивидуально-психологические
особенности личности»

ИСТОРИЯ развития учений о типах темперамента

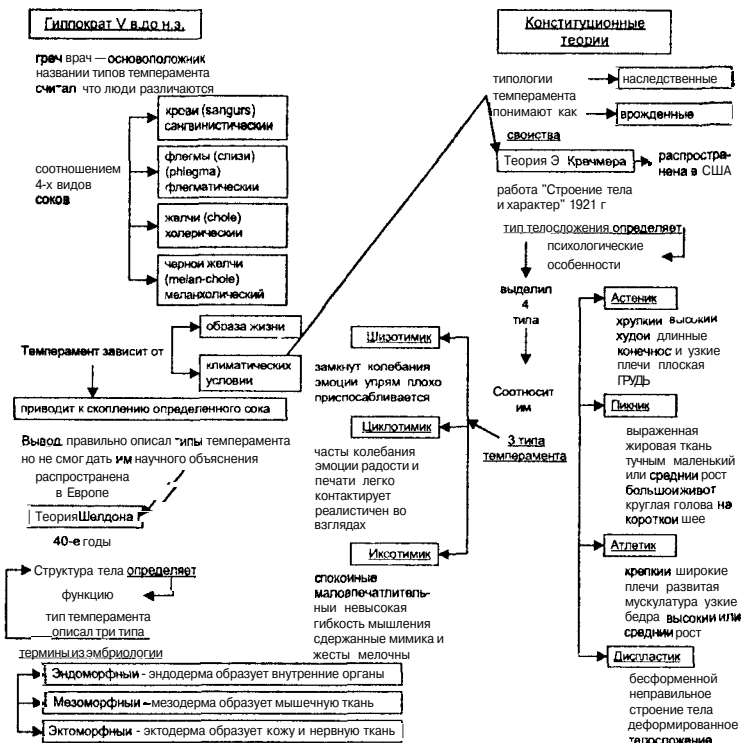


Схема 22

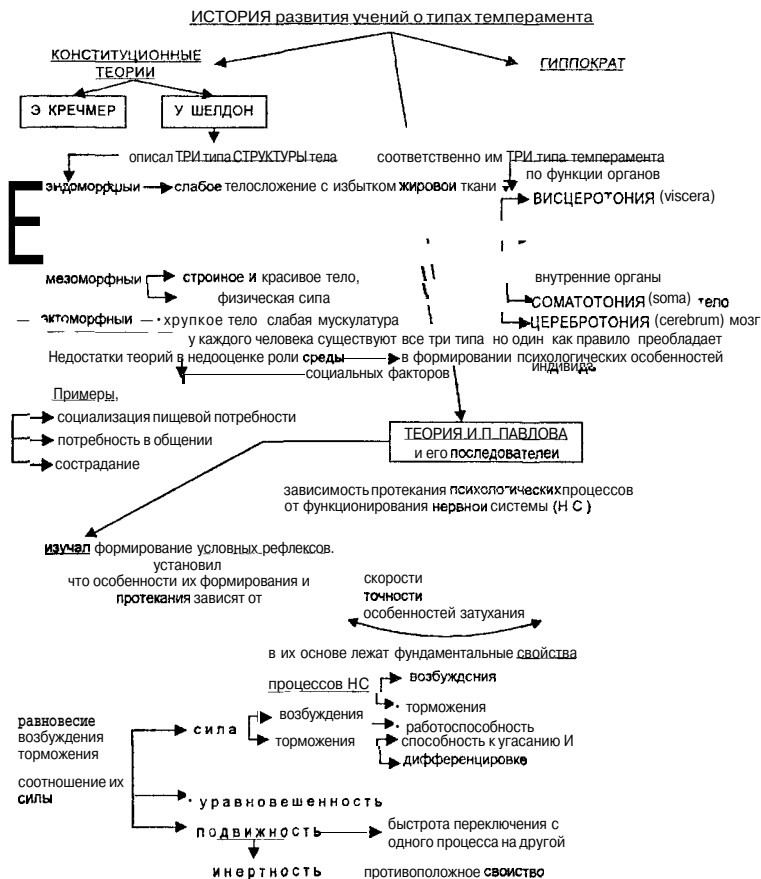
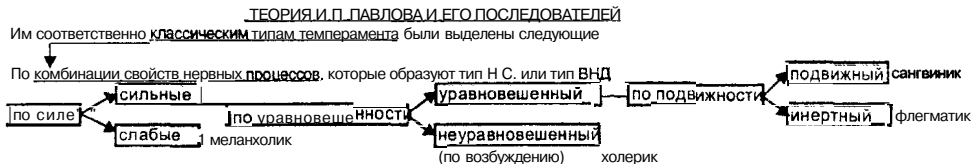


Схема 23



Вывод. темперамент - это психологическое проявления типа ВНД

ПОСЛЕДОВАТЕЛИ Б.М. Теплов, В.Д. Небылицин, В.М. Русалов

↓ Новое направление в психологии - дифференциальная психология или психология индивидуальных различий

Дополнили ТИПОЛОГИЮ И.П. Павлова новыми элементами свойств Н.С.

Считают, что тип Н.С. определяется сочетанием ее свойств

→ стабильность Н.С. - скорость возникновения, прекращения нервных процессов
 → динамичность Н.С. - быстрота и легкость образования условных рефлексов → положительные тормозных

физиологическая основа темперамента

→ взаимодействие коры и подкорки
 → и нервных систем

Психологическая характеристика типов темперамента

В.С. Мерзlj выделяет следующие психические свойства темперамента

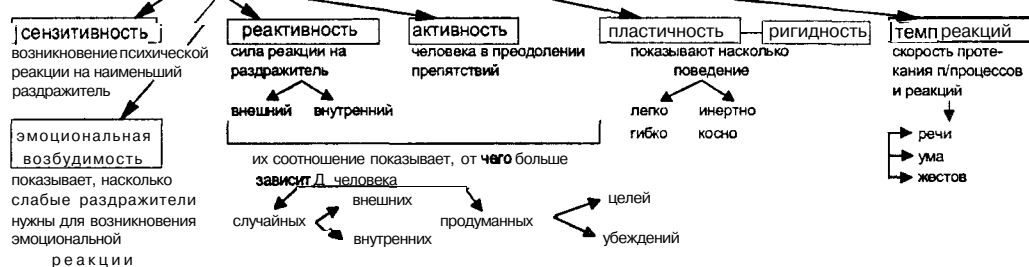
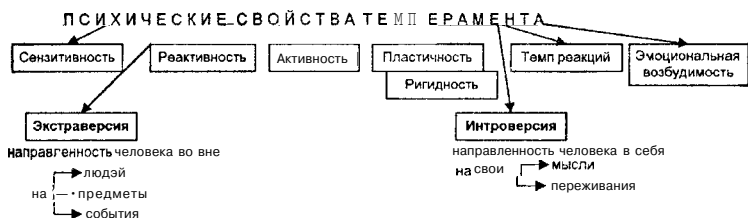


Схема 2.4



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОРТРЕТЫ ТИПОВ ТЕМПЕРАМЕНТА

САНГВИНИК

- экстраверт
- быстро приспосабливается к условиям жизни
- сходится с людьми общителен
- чувства легко возникают и сменяются
- мимика богата, подвижна выразительна
- поверхностны и непостоянны в интересах

ХОЛЕРИК

- порывист
- экстраверт
- повышенная возбудимость и эмоциональность
- положительная → кипучая деятельность
- отрицательная → раздражительность эффективность
- это зависит от направленности личности

ФЛЕГМАТИК

- интроверт
- формы поведения вырабатываются медленно, **но являются стойкими**
- эмоциональный фон ровен и спокоен
- положительные черты - выдержка, глубина **мысли**
- отрицательные - вялость, лень, безволие, безучастность

МЕЛАНХОЛИК

- интроверт
- сильно выражено внешнее торможение
- трудно долго сосредотачиваться
- положительные черты - глубокий, **содержательный**
- отрицательные - замкнутый, тревожный

Темперамент и деятельность.

В М Теплое → от темперамента зависит → конечный результат Д
→ способы достижения результата

свойства нервной системы могут быть → **ОБЩИЕ** относящиеся ко всей Н С
→ **ПАРЦИАЛЬНЫЕ**, относящиеся к различным анализаторам

ВЫВОД поскольку **свойства** Н С человека достаточно устойчивы то практическая задача их изучения заключается **не** в поиске их **изменения**
а нахождении наилучших для каждого типа Н С **путей методов** } обучения и воспитания

Схема 2.5



Схема 2.6

ТИПЫ АКЦЕНТУАЦИЙ ХАРАКТЕРА

Сензитивный тип. Ему свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому, что радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти люди не любят больших компаний, слишком азартных, подвижных и озорных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто производят впечатление замкнутости. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком, общению со сверстниками предпочитают общение с малышами и взрослыми. Они отличаются послушанием и обнаруживают большую привязанность к родителям. В юношеском возрасте у таких подростков могут возникать трудности адаптации к кругу сверстников, а также «комплекс неполноценности».

Психастенический тип. Эти юноши характеризуются ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Такие юноши, однако, нередко бывают больше сильны на словах, чем в деле. Самоуверенность у них сочетается с нерешительностью, а безапелляционность суждений — со скоропалительностью действий, принимаемых как раз в те моменты, когда требуется осторожность и осмотрительность.

Лабильный тип. Этот тип крайне изменчив в настроении, причем оно зачастую непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут быть самыми ничтожными, например кем-то случайно оброненное обидное слово, чей-то неприветливый взгляд. Все они «способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьезных неприятностей и неудач». От сиюминутного настроения этих юношей зависит многое в их психологии и поведении. Соответственно этому настроению настоящее и будущее для них может расцветиваться то **радужными**, то мрачными красками

Астеноневротический тип. Этот тип характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при выполнении трудной умственной работы

Неустойчивый тип. Его иногда неверно характеризуют как слабовольный, плывущий по течению. Юноши данного типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а также к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные, интересы, они почти совсем **не** думают о своем будущем

Истероидный тип. Главная черта этого типа — эгоцентризм.

Жажда постоянного внимания к своей особе. У юношей данного типа выражена склонность к театральности, позерству, рисовке. Такие дети с трудом выносят, когда в их присутствии кто-то хвалит их товарища, когда другим уделяют большее внимание, чем им самим. «Желание привлечь к себе взоры, слушать восторги и похвалы становится для них насущной потребностью». Для таких юношей характерны претензии на исключительное положение среди **сверстников**,

Схема 2.7

и, чтобы оказать влияние на окружающих, привлечь к себе их внимание, они часто выступают в группах в роли зачинщиков и заводил.

Гипертимный тип. Юноши этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. В происходящие вокруг события они всегда вносят много шума, любят беспокойные компании сверстников. При хороших общих способностях они обнаруживают неусидчивость, недостаточную дисциплинированность, учатся неровно. Настроение у них всегда хорошее, приподнятое. Со взрослыми, родителями и педагогами у них нередко возникают конфликты. Такие юноши имеют много разнообразных увлечений, но эти увлечения, как правило, поверхностны и быстро проходят.

Шизоидный тип. Его наиболее существенной чертой является замкнутость. Эти юноши не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. «Духовное одиночество даже не тяготит шизоидного подростка, который живет в своем мире, своими необычными для детей этого возраста интересами». Такие юноши нередко демонстрируют внешнее безразличие к другим людям, отсутствие к ним интереса. Они плохо понимают состояния других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир зачастую наполнен различными фантазиями, особыми увлечениями. Во внешнем проявлении своих чувств они достаточно сдержанны.

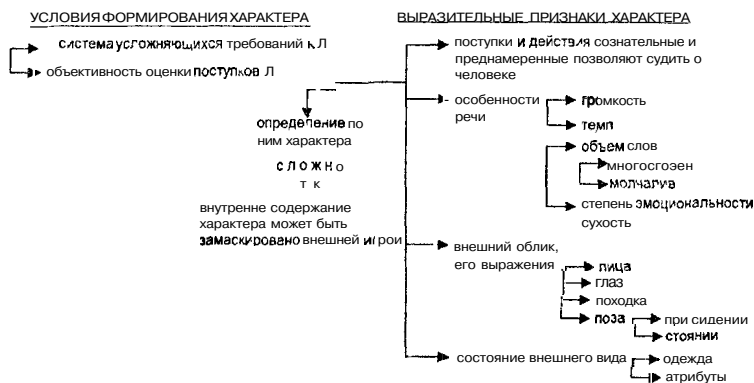
Конформный тип. Данный тип демонстрирует бездумное, некритическое, а часто конъюнктурное подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Такие юноши обычно склонны к морализаторству и консерватизму, а их главное жизненное кредо - «быть, как все». Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он ни совершил, он всегда найдет «моральное» оправдание своему поступку, причем нередко не одно.

Циклоидный тип. Он характеризуется повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Юноши данного типа предпочитают находиться дома одни, вместо того, чтобы где-то быть со своими сверстниками. Они тяжело переживают даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного (отсюда название данного типа) с периодами примерно в две-три недели.

Эпилептоидный тип. Эти юноши часто плачут, изводят окружающих, особенно в раннем детстве. «Такие дети, - пишет А.Е. Личко, - любят мучить животных, ...избивать и дразнить младших и слабых, издеваться над беспомощными и неспособными дать отпор. В детской компании они претендуют не просто на лидерство, а на роль «властилина». Их типичные черты - жестокость, себялюбие и властность. В группе детей, которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические порядки, причем их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, «умеют угодить начальству, добиться определенных преимуществ, завладеть... постами, дающими в их руки... власть, установить диктат над другими».

Окончание схемы 2.7

ФОРМИРОВАНИЕ ХАРАКТЕРА



ИЗУЧЕНИЕ ХАРАКТЕРА

необходимо

- длительные наблюдения за поведением в различных ситуациях
- сопоставление слов и дел

ТИПОЛОГИЯ ЧЕРТ ХАРАКТЕРА

их можно описать, пользуясь обобщенными жизненными наблюдениями (АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА)

К Леонгарду взрослых (немецкий психолог)

А Е Личко у подростков (отечественный психолог)

т.к. в этом возрасте особенности характера заостряются и может наступать временная **дисадаптация** и отклонения в поведении

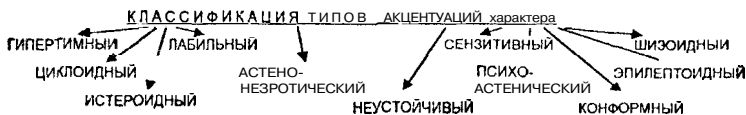
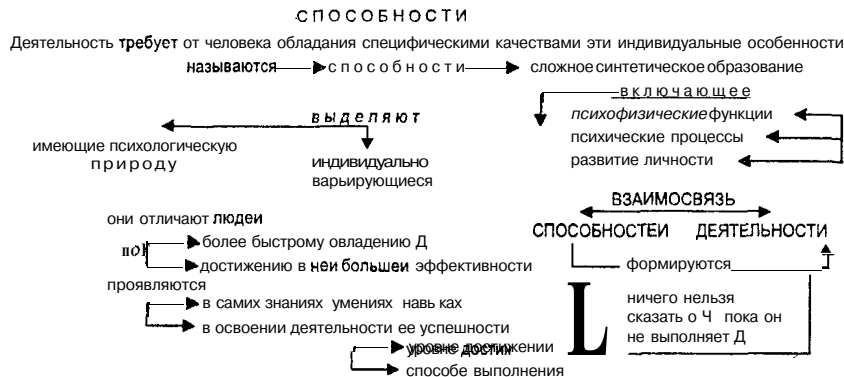


Схема 2.8



ТРИ ПРИЗНАКА ПОНЯТИЯ СПОСОБНОСТИ (Б.М. ТЕПЛОВ)

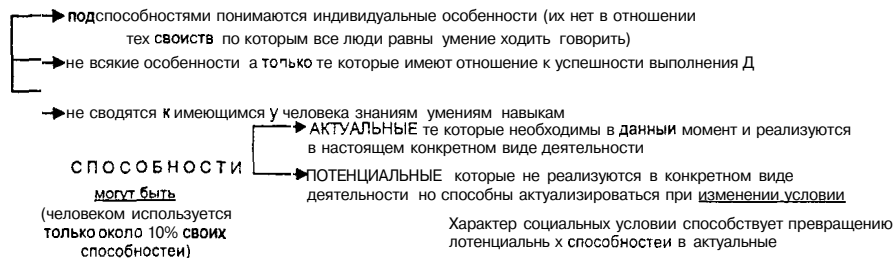


Схема 29

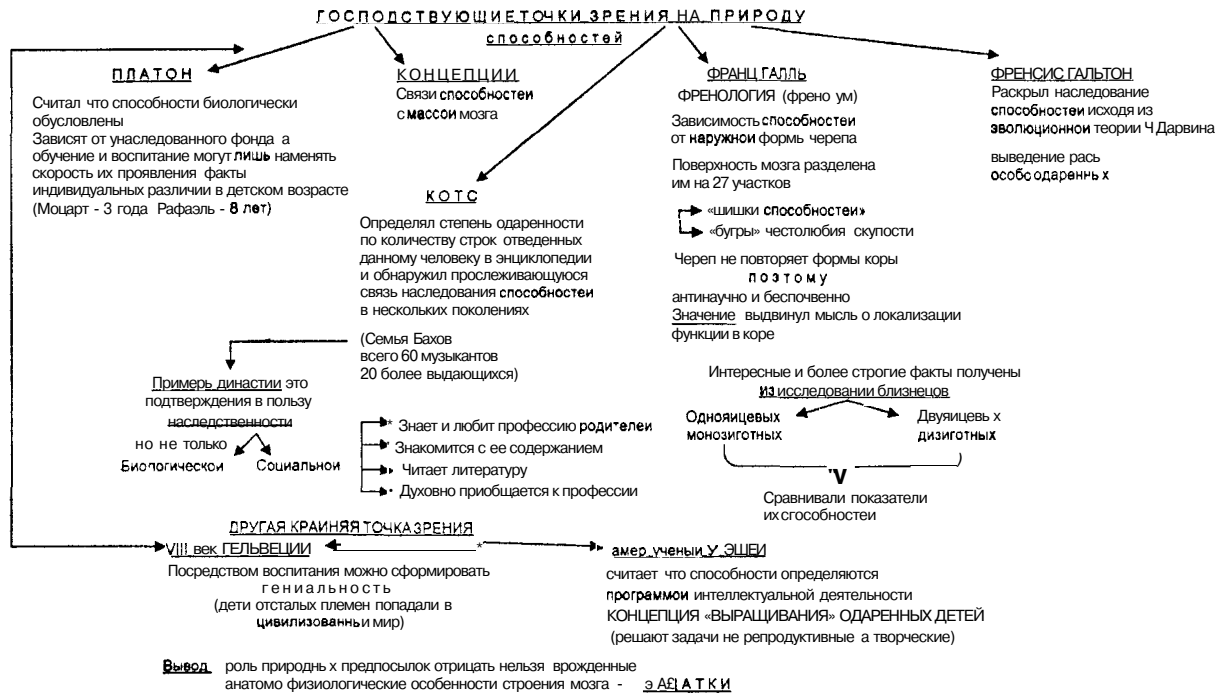


Схема 2.10

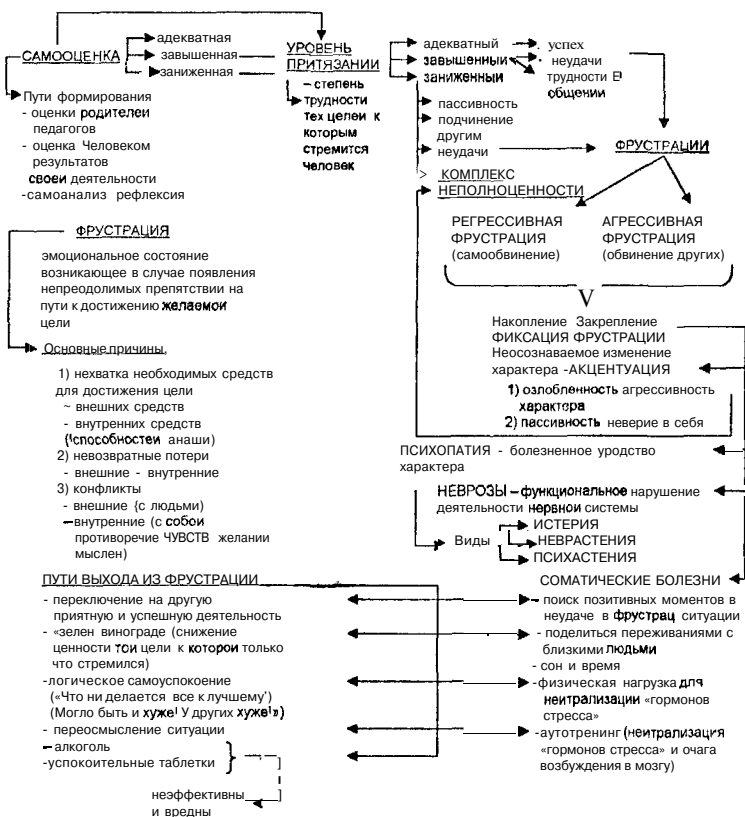
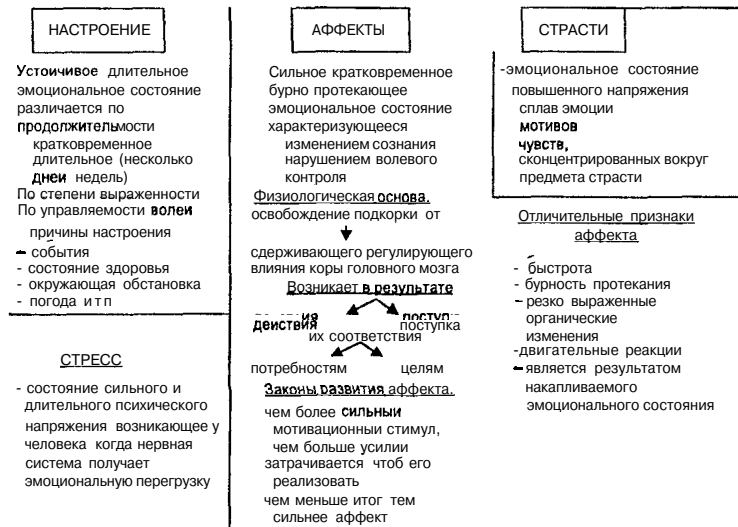


Схема 211

ФОРМЫ ПРОЯВЛЕНИЯ ЧУВСТВ



СТРЕСС

- состояние сильного и длительного психического напряжения возникающее у человека когда нервная система получает эмоциональную перегрузку

Проявления стресса

- дезорганизует деятельность
- нарушает **нормальный** ход поведения
- нарушает физическое здоровье

ВИДЫ ЧУВСТВ

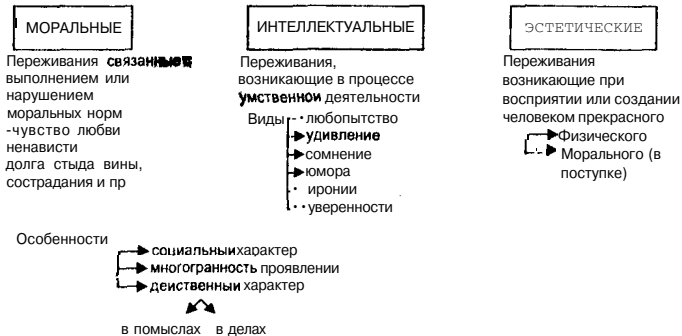


Схема 2.12

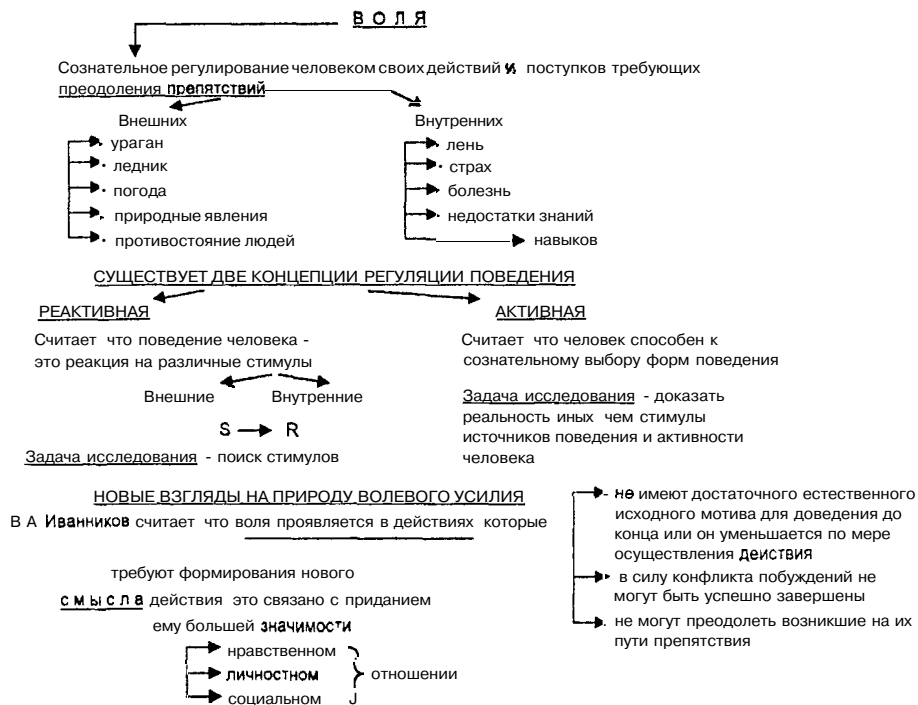


Схема 2.13

ПСИХОСОЦИОТИПЫ

Врожденная структура информационного взаимодействия с **внешней** средой в зависимости от уровня развития определенных психических функции и соответствующих предпочтении



3 психике человека выделяют 4 информационных канала связи с миром на которых функционируют психические функции сенсорики интуиции логики **эмоции** → в зависимости от порядка **расположения-доминирования** психических функции на этих каналах выделяют 16 психотипов

	В зависимости от	
	ЭКСТРАВЕРСИИ	ИНТРОВЕРСИИ
1 канал — самый мощный (наиболее определяет тип человека)	Психические функции будут проявляться специфически	
2 канал - творческий активного действия на мир		
3 канал - «уязвимая больная мозоль человека»		
4 канал - суггестивный слабый		
Для обозначения психотипов используют буквы знаки, имена известных людей		
	Л деловая логика, выгода	теоретическая логика
	э внешнее проявление эмоции	отношения между людьми
	с воля требовательность	самочувствие, ощущение удобства комфорта
	и интуиция возможностей	интуиция времени предчувствие события

Схема 2.14

ПРИЛОЖЕНИЕ

Психологические схемы
«Общение и социально-психологическое
воздействие»

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ:**

- 1) интерес к людям и работе с ними, наличие ПОТРЕБНОСТИ и умения общения, общительность, коммуникативные качества
- 2) способность эмоциональной эмпатии и понимания людей
- 3) ГИБКОСТЬ, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов
- 4) умение ощущать и поддерживать ОБРАТНУЮ СВЯЗЬ в общении
- 5) умение УПРАВЛЯТЬ СОБОЙ, управлять своими психическими состояниями, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы
- 6) способность к СПОНТАННОСТИ (неподготовленной) коммуникации
- 7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий
- 8) хорошие ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств
- 9) владение искусством ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПЕРЕЖИВАНИЙ, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студентов в требуемом направлении
- 10) способность к ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применение различных приемов воздействия, «приспособлений» и «пристроек»)

Средства повышения эффективности воздействия.

- «ПРИСПОСОБЛЕНИЯ» - система приемов (мимических, речевых, психологических): одобрение, совет, недовольство, намек, просьба, осуждение, юмор, насмешка, приказ, доверие, пожелание и пр. (до 160 видов)

- «ПРИСТРОЙКИ или ДОСТРОЙКИ» - приспособление своего тела, интонации и стиля общения к другому человеку для того, чтобы затем приспособить его поведение к целям педагога
- усиление воздействия через: повышение голоса в начале фразы по сравнению с предыдущей; смена способов словесного воздействия: переход от сложного к простому, от простого к сложному; рельефное выделение фраз; резкая смена способов общения;

В УСЛОВИЯХ ИМПРОВИЗАЦИИ (вследствие возникновения неожиданной ситуации) возможны разные типы поведения:

- 1) ЕСТЕСТВЕННЫЙ тип: плодотворные импровизационные действия не вызывают у педагогов психологических эмоциональных затруднений
- 2) НАПРЯЖЕННО-ПРЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ тип: происходит мобилизация всех ресурсов личности на преодоление возникшей трудности
- 3) ПРЕДНАМЕРЕННО-УКЛОНЧИВЫЙ тип: сознательное уклонение педагога от преодоления неожиданной педагогической ситуации («не заметить»)
- 4) НЕПРОИЗВОЛЬНО-ТОРМОЗНОЙ тип: растерянность и полная заторможенность действий педагога
- 5) ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СРЫВ: педагог действует бесконтрольно, бессистемно, усугубляя конфликт, не умея управлять или скрывать свои чувства
- 6) НЕАДЕКВАТНЫЙ тип: педагог скрывает свои чувства, но не способен их преобразовать в педагогически целесообразные переживания и действия

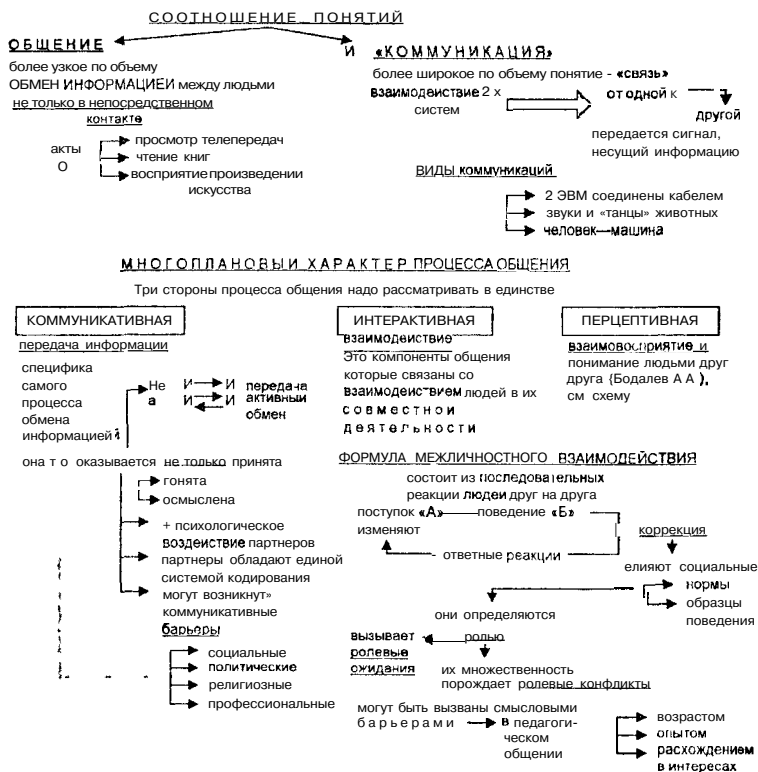


Схема 2.16

Методическое обеспечение	Игровая модель				Техническое обеспечение
	Цели игровые	Комплект ролей и функций игроков	Сценарий игры	Правила игры	
	Цели педагогические	Предмет игры	Графическая модель взаимодействия участников игры	Система оценивания	
	Имитационная модель				

Схема 2.17

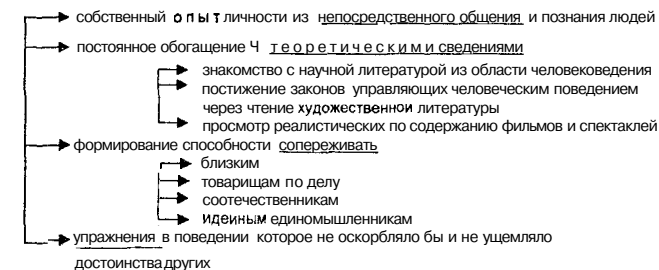
ПЕРЦЕПТИВНАЯ СТОРОНА ПРОЦЕССА ОБЩЕНИЯ

(по монографии Алексея Александровича Бодалева «Личность и общение»)

КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ, необходимых для общения



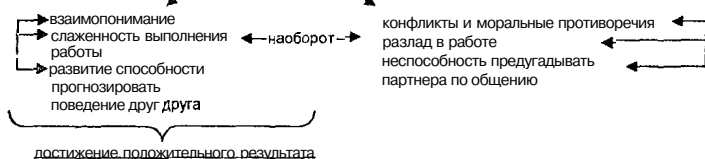
Схема 2.18

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВ, НЕОБХОДИМЫХ ДЛЯ ОБЩЕНИЯ

всесторонняя воспитанность может быть достигнута личностью в процессе постоянной работы над собой

ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ МОЖЕТ СКЛАДЫВАТЬСЯ

в двух вариантах



достижение положительного результата

связано → положительным чувственным отражением друг друга общающимися
→ накоплением и правильным обобщением информации друг о друге

интерпретация чувственных данных зависит от индивидуального опыта

несут функции → осведомительную } **СИГНАЛЬНЫЙ КОМПЛЕКС** в восприятии человека человеком
→ регулятивную }

Схема 2.19

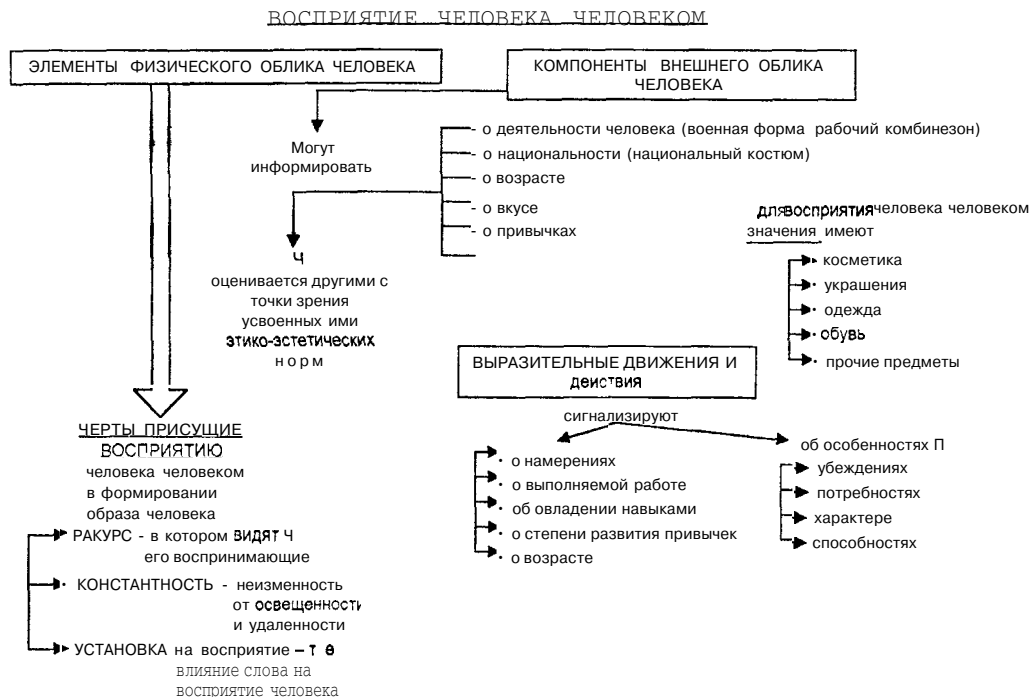


Схема 221

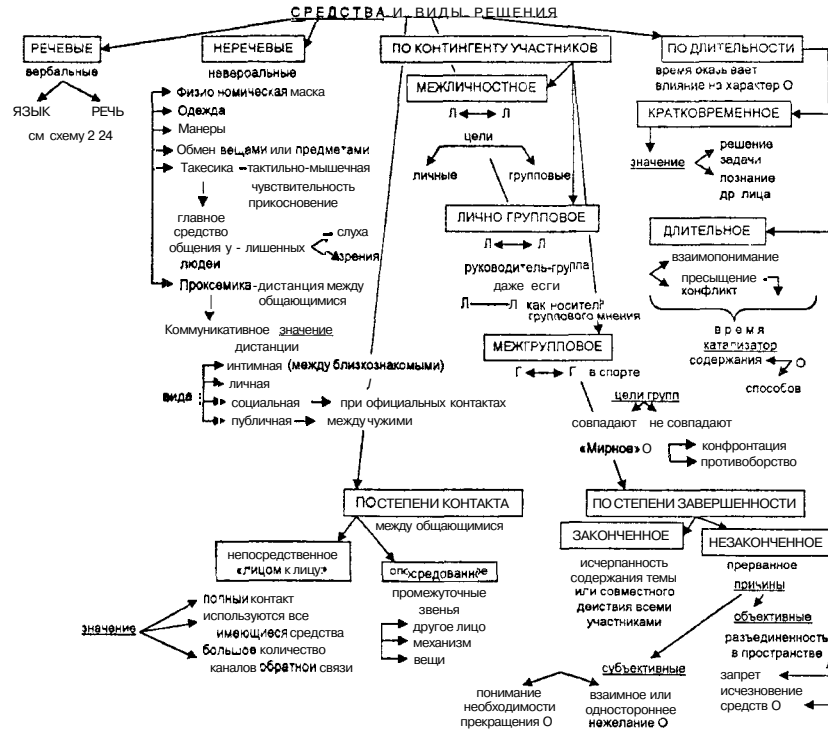


Схема 2.22

ВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ. ОБЩЕНИЕ И ЯЗЫК. ЯЗЫК И РЕЧЬ

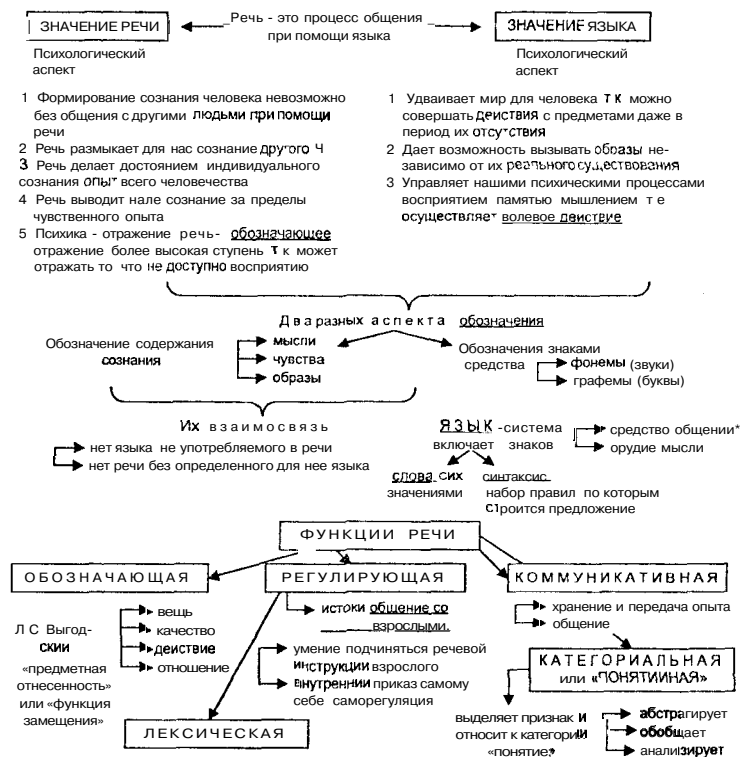


Схема 2.23

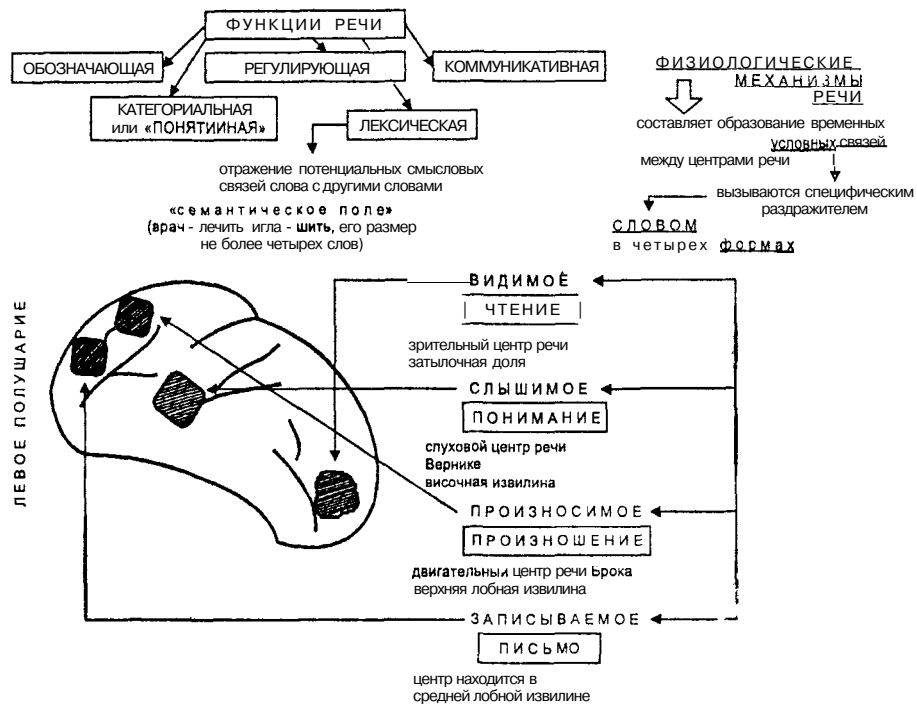


Схема 2.24

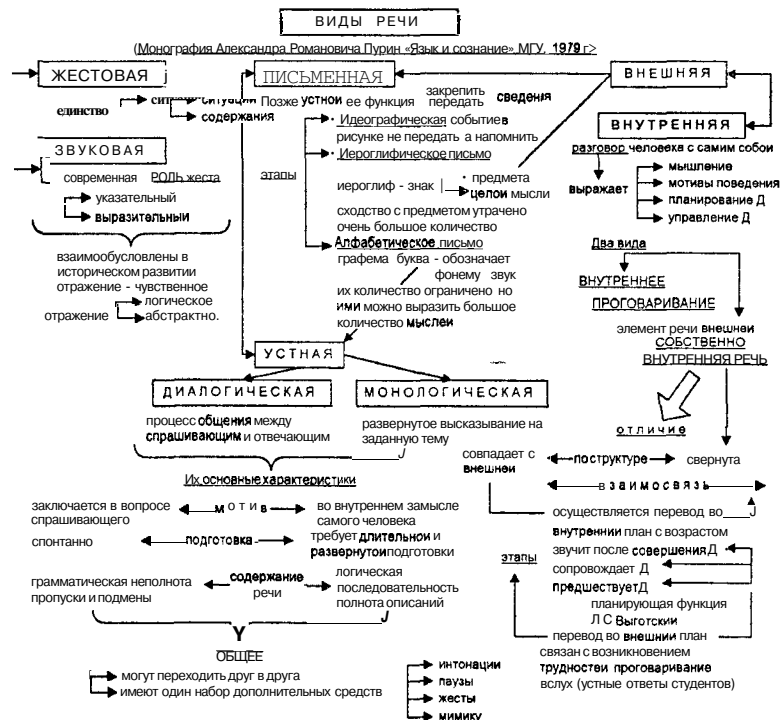


Схема 2.25



Схема 2.26

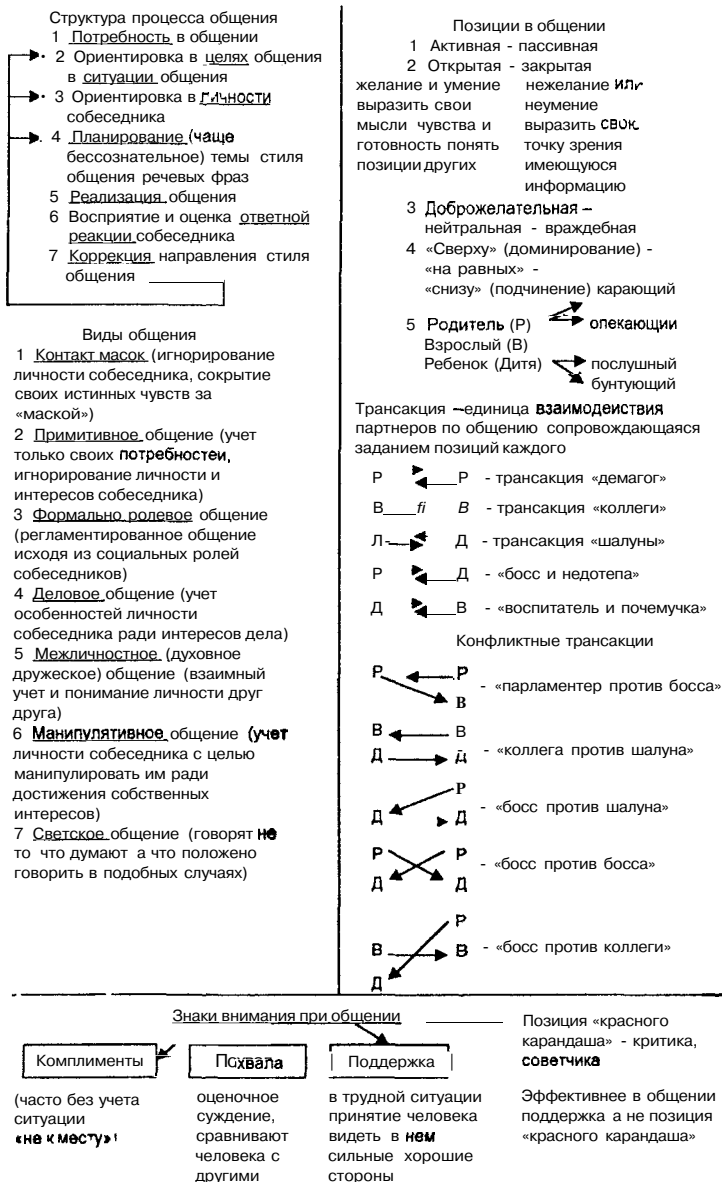


Схема 2.27

СИНТОНИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ («синтония» - **быть** в гармонии с собой и с другими)

Процесс общения начинается с восприятия - протекает по-разному в зависимости от репрезентативной системы человека

Визуальная Р С	Аудиальная Р С (слуховой)	Кинестическая Р С (ощущениям, чувствам)
Более доверяет зрительной системе <u>употребляемые слова</u> рассмотрим, яркий, любуюсь <u>речь</u> быстрая, громкая <u>движения</u> глаз вверх влево, вверх вправо и прямо перед собой <u>правила слушания</u> «я должен видеть, чтобы слышать»	послушаем, звучит, громкий выразительная влево, вправо, голова вниз наклонена «не смотреть чтобы слышать»	чувствовать, ощущать тяжело на душе, обожаю медленная негромкая вниз вправо, взгляд вниз приблизиться ближе

Полимодальный «компьютерный тип» получается из кинестетика (при абстрагировании от неприятных чувств) - слова **принимаю** логично проанализировать речь монотонная движения глаз трудноуловимы взгляд через головы других голова вверх поднята

Для успешного общения необходимы умения

- учесть репрезентативную систему собеседника и говорить на его «языке»
- определение желаемого результата и учет интересов собеседника (что я увижу когда достигну результата? что я услышу?)

- развить сенсорную остроту - способность замечать малейшие изменения в состоянии и поведении собеседника, замечать изменения жестов, мимики лозы, интонации взглядов, и микроизменения в цвете кожи, в дыхании, в тонусе мышц, в дрожании нижней губы

Шаги обучения 1 — фиксация изменений в поведении человека

2 — различение паттернов — повторяющихся моментов в поведении человека
3 — калибровка — узнавание определенного состояния человека по его невербальным сигналам-микроизменениям

—развить гибкость — способность изменять свое поведение в зависимости от ситуации и реакции собеседника, находить разные новые способы поведения

Шаги обучения 1 - прерывание старых паттернов поведения

2 — изобретение и использование новых способов поведения

3 - быстрая последовательность прерывания старых паттернов и использование новых, неожиданных выборов

- постичь конгруэнтности - внутренняя согласованность мыслей, желаний, чувств, действий слов человека, отсутствие внутренних противоречий

Шаги обучения 1—различение состояний конгруэнтности и неконгруэнтности

2 - знакомство с различными частями своей личности

3 - определение целей, желаний каждой части личности

4 - определение приоритетных целей

5 - достижение согласия между различными частями личности о том, что они признают установленный приоритет целей

6 — заключение контракта по принятому соглашению

постигать раппорта - гармонии, единства, согласованности с собеседником и.

взаимной симпатии

Шаги обучения 1 - проверка своего доверия к собеседнику

2 - проверка доверия партнера к вам

1 тону и темпу голоса собеседника установление соответствия

4 **его** дыханию

в **его** ритму движений

Я **его** позы

Схема 2.28

ПРОДОЛЖЕНИЕ СИНТОНИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБЩЕНИЯ

- использовать ресурсные состояния - вызвать прилив сил, уверенности, успешности для решения трудных проблем и ситуаций общения

Шаги обучения 1 - поиск воспоминания об успехе в своем прошлом опыте

2 - переживание этого успеха снова

3 - когда воспоминание переживаний успеха станет интенсивным, **установить** условную связь — «якорь» (например, прикосновение к запястью левой руки)

4 - вхождение в ресурсное состояние через повторение шагов 2 и 3, а затем одновременное использование «якоря» и воспоминания переживания

5 - использовать «якорь» в трудной ситуации, чтобы вызвать оптимальное внутреннее состояние, необходимое для успешной деятельности

- умение задавать вопросы - Пойнтеры для уточнения смысла и содержания сказанного собеседником 1 - Пойнтеры-существительное для уточнения смысла существительного («А какой смысл вы вкладываете в слово? »)

2 - Пойнтеры-глаголы - для уточнения смысла глаголов («Как именно вы приготовите доклад в устной или письменной форме? »)

3 — Пойнтеры-правила — для уточнения обоснованности ограничений и правил («Почему так надо? А что будет, если мы не сделаем этого? »)

4 - Пойнтеры-обобщения - для уточнения смысла слов «все, всегда, никогда и т п » («Действительно все? Неужели никогда не встречали? »)

5 - Пойнтеры сравнения - для уточнения смысла сравнений «хуже, лучше, легче и т п » («Лучше сделать так, по сравнению с чем? »), пойнтеры используют тогда, когда необходима точная информация и точное понимание собеседника для достижения желаемого результата

- Умение воспринимать и давать обратную связь - это сообщение, адресованное другому человеку о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, т е это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, а в большей степени сведения о себе в связи с этим человеком. Правила обратной связи 1 — говори о том, что конкретно делает данный человек, когда вызывает у тебя те или иные чувства 2 — не давай оценок 3 - не давай советов 4 - если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить.

- Умение слушать - умение понять информацию и чувства говорящего 3 такта в слушании: 1 - поддержка - цель - дать возможность человеку выразить свою позицию (уместные реакции слушателя на этом этапе: молчание, поддакивание, кивание головой, «эхо реакции» (повторение последнего слова собеседника), эмоциональное сопровождение

2 - уяснения - цель - убедиться, что вы правильно поняли собеседника, для этого задают уточняющие вопросы-пойнтеры, наводящие вопросы, делается парафраз (передача содержания высказывания собеседника своими словами)

3 - комментирование - слушатель высказывает свое мнение по поводу услышанного, дает комментарии, советы, оценки (если от него этого ждут)

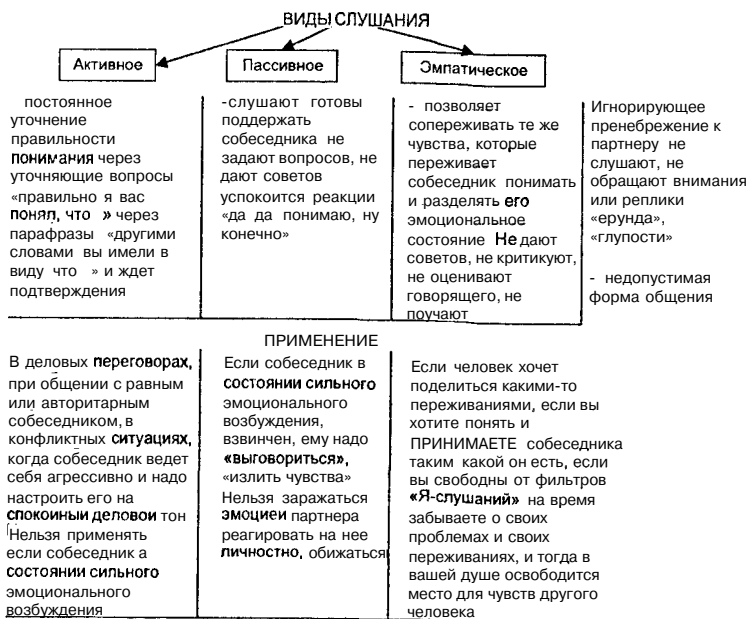
Могут происходить искажения в восприятии и понимании информации в зависимости от того, каково «я-слушание» у человека

«Я-слушание» — это своеобразный устойчивый фильтр, через который воспринимается информация, в результате ей придается тот или иной **смысл**.

Бывают разные «Я-слушания» «я тебе не верю», «мне нравится все, что ты »

делаешь», «обида», «зависть», «мне безразлично», «у меня лучше»

Схема 2.29



ПРАВИЛА ЭМПАТИЧЕСКОГО СЛУШАНИЯ

- 1 Освободить душу от собственных переживаний и проблем отказаться от **предубеждения** относительно собеседника, настроиться на чувства собеседника
- 2 В **своей** реакции на слова партнера вы должны в точности отразить переживание, чувство, эмоцию стоящую за **его** высказыванием показать, что вами чувство собеседника не только правильно понято, но и принято' вами (не осуждая не критикуя не поучая **его**)
- 3 Надо только отразить чувство партнера, но не интерпретировать **его** поступки и скрытые мотивы поведения, не объяснять ему причину возникновения у него этого чувства, не поучать его
- 4 Необходимо держать паузу После вашего ответа собеседнику обычно надо помолчать подумать разобраться в своих переживаниях Не забываете **его** своими дополнительными соображениями разъяснениями уточнениями **Правила «я высказывания»** (способ самовыражения осознания своих чувств, возникающих в напряженных ситуациях и название их партнеру, осознание ' **своей** ответственности за решение проблемы) 1 - описание ситуации, **вызвавшей** напряжение 2 - точное название своего чувства в **этой** ситуации 3 - название причин этого чувства («я испытываю такое раздражение, когда ты говоришь, что »

Схема 2.30

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ И ПОНИМАНИЕ ЛЮДЬМИ ДРУГ ДРУГА

Редко воспринимаем людей объективно

Эмпатия - эмоциональная форма восприятия и понимания другого человека **сопереживание, способность** чувствовать и видеть мир как другой человек

Рефлексия - логическая форма понимания другого человека на основе анализа его поведения и качеств

Типичные ошибки рефлексивного понимания

1 **Эффект структурирования**

(объединение нескольких признаков в структуру, по нескольким признакам - вывод о человеке)

2 **Эффект ореола** (склонность объяснять все поведение человека на основе тех качеств, которые, на наш взгляд, являются у него главными)

3 **Эффект первичности** (первое впечатление, самое прочное)

4 **Эффект проекции** (приписывание другому человеку своих качеств и переживаний)

5 **Эффект последней информации**

6 **Стереотипы**

— привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых располагаем скудной информацией

- редко бывают плодом личного опыта, чаще мы их приобретаем от той группы к которой **принадлежим**, от родителей, учителей, средств массовой информации

- стираются, если люди разных групп начинают тесно взаимодействовать, добиваться общих целей, лучше узнавать друг друга

7 **Предубеждения** - оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже **не** зная лично их **~амих**, ни мотивов их поступков

8 **Каузальная атрибуция** - объяснение причин поведения человека

либо внутренними, либо внешними факторами

через внутренние склонности человека

либо через ситуацию

Критерии поведения. 1) постоянное поведение - в сходных условиях поведение

гднотипно, 2) **отличающееся** - в других случаях поведение проявляется иначе,

3) **обычное** - такое поведение в сходных условиях свойственно большинству людей

Постоянное + мало отличающееся + необычное (другие люди так не ведут) = такое поведение объясняется через **ВНУТРЕННИЕ** причины В похожих ситуациях постоянное поведение + в других ситуациях другое, отличающееся поведение + обычное поведение (как у др людей в таких же ситуациях) = такое поведение объясняется через **ВНЕШНИЕ** причины

Наше **ВОСПРИЯТИЕ** других людей основано на том **ВПЕЧАТЛЕНИИ**, которое они на нас произвели, а также на **ОБЪЯСНЕНИИ ПРИЧИН** их поведения внутренними склонностями или той ситуацией, в которой они оказались

Несут информацию.

слова - 7% интонации - 30%

мимика, взгляд, жесты - 60%

Виды жестов

- иллюстраторы состояния.

- регуляторы отношений (улыбка кивок)

- эмблемы (заменители слов)

- адаптеры (привычки, почесывания, перебирание предметов)

- эффекторы (выражают эмоции)

- микрожесты

- экспрессивные жесты (жесты оценки, уверенности, нервозности отрицания доминирования неискренности)

Расстояние общения

- интимная зона (15—45 см)

- личная зона (45—120 см)

- социальная зона (1—4 м)

- публичная зона

Схема 2.31

СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ (продолжение)

Истолкование и оценка внешнего мира, людей, ситуаций основываются на установках

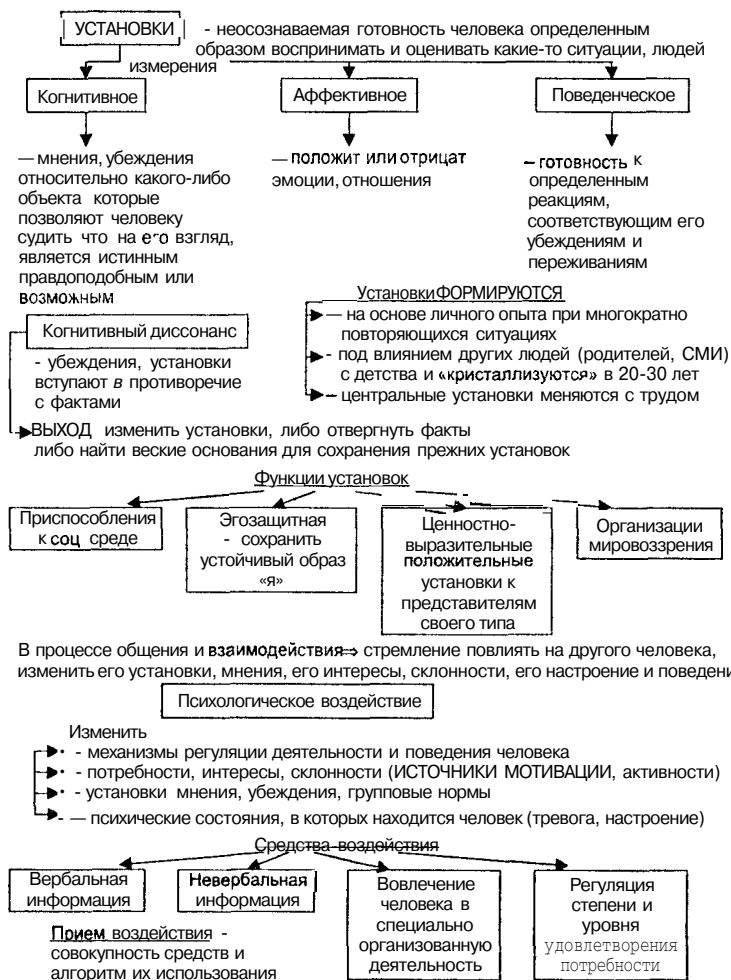


Схема 2.32

ТИПЫ И МЕХАНИЗМЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ

Заражение

- эмоционально бессознательная передача эмоционального психического настроя от одного человека к другому (невербальное эмоциональное воздействие + эмоциональный транс + частично вербальный компонент) Чем интенсивнее эмоции, тем сильнее эффект заражения

Внушение

- воздействие на бессознательную сферу (вербальное + **невербальное эмоциональное** воздействие, авторитетность, властность), виды внушения гипнотическое, в состоянии релаксации, в созн бодрствования снижение критичности восприятия и эмоц перенос

Виды внушения

- гипнотическое
- в состоянии релаксации
- в созн бодрствования
- снижение критичности восприятия и **эмоц** перенос

Убеждение

- воздействие на сознание и логическое мышление (вербальный компонент убежденность + вовлеченность в деятельность), **необходимо**
- логич последовательность,
- логич приемы доказательств,
- примеры и обобщения
- учет уровня знания и мышления слушателей,
- достоверность информ

Методы воздействия на источники активности

- 1) формирование новых потребностей через вовлечение в новую деятельность + принцип «минимизации усилий»

используя — **желание Ч** взаимодействовать с определенным лицом
 — групповое вовлечение (должен как все)
 — желание ребенка приобщиться к взрослой **жизни**
 - желание человека повысить свой престиж
 — показ важности деятельности для жизни Ч

- 2) изменить желания, изменить иерархию мотивов (прием **Регрессии** — актуализация мотивов более низкой сферы в случае неудовлетворения основных витальных потребностей человека)

Методы воздействия на установки, мнения

→ 1 Изменение установок (У)

- легче изменить **периферийные**, непрочные У
- легче изменить несбалансированную систему У
- воздействие на эмоциональный компонент У эффективнее, чем логическое воздействие убеждения
- чем прочнее У, тем слабее эффект логического воздействия убеждения
- оптимум информации при переубеждении (слишком большой объем информации вызывает обратный эффект)
- чем большее различие между установками слушателя и оратора, тем меньше **вероятность** успешного воздействия → эффект бумеранга - слушатели отвергли доводы оратора и более укрепились в своем мнении

- 2 Нарушения У через создание неопределенных ситуаций → тревожность, нарушение деятельности, установок → переосмыслить ситуацию → поиск новых целей либо регрессивная форма реагирования

→ 3 Создание У через

- внушение, убеждение (родители, авторитет, СМИ)
- личный опыт в повторяющихся ситуациях — метод «ориентирующих ситуаций»
- многократное включение в соответствующую деятельность
- **метод кооптации** - включение человека в престижную группу и у него появляются те установки, которые поддерживаются этой группой
- **метод эмоционального переноса**

- 4 **Усиление, актуализация установок** - прием совмещения стереотипных фраз с тем, что хотят внедрить или активизировать

Методы изменения эмоционального состояния

- прием «канализации настроения»
- прием «воспоминание горького прошлого»

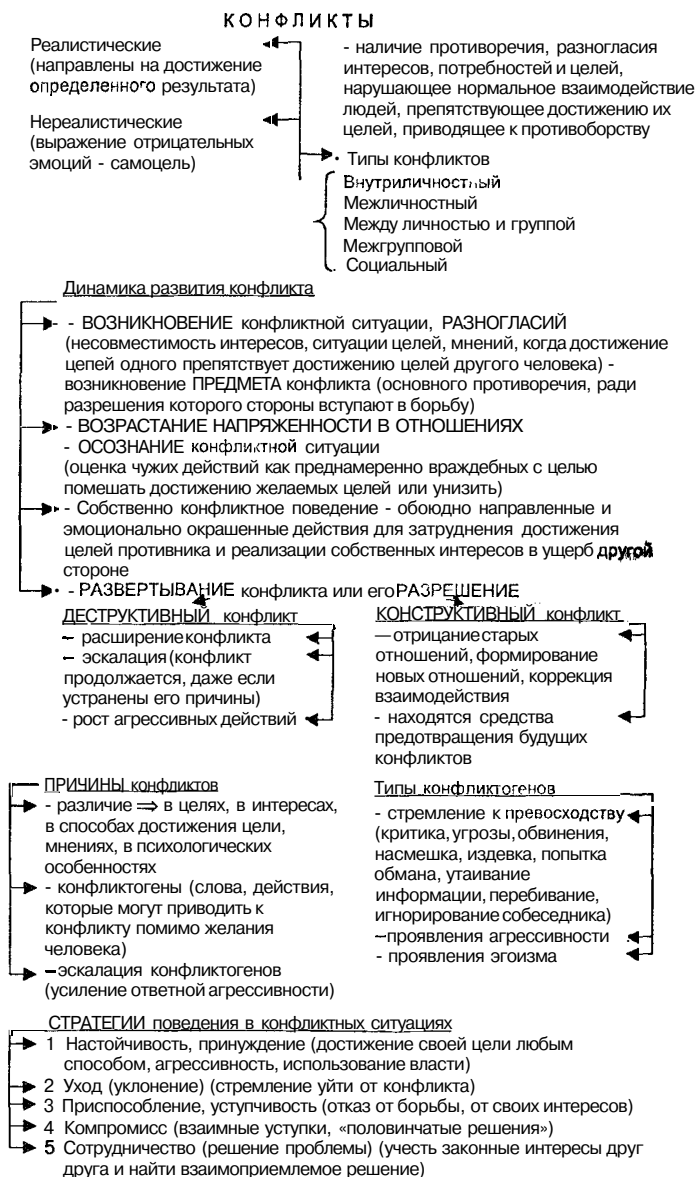


Схема 2.34

К О Н Ф Л И К Т = [КОНФЛИКТНАЯ СИТУАЦИЯ] + [ИНЦИДЕНТ]

(накопившиеся противоречия,
содержащие истинную причину
конflikта)

(стечение обстоятельств,
служившее поводом для
конflikта)

Разрешить конфликт, ➤ устранить конфликтную ситуацию
исчерпать инцидент

Действия руководителя-педагога для разрешения конфликтов студентов

- — Изучение причин возникновения конфликтов
- — Ограничение числа участников конфликта
- — Анализ конфликта
- — Преодоление конфликта с помощью

Воспитательно-межличностных способов Административных способов

- — учет психологии участников
- — беседа, — просьба, — убеждение
- — принципиальные переговоры
- — психотренинги, — психотерапия

Организационные

- четкие требования
- общие цели
- ясные права, обязанности, правила

Админ-силовые

- подавление интересов
- административное разделение
- решение конфликта на основе приказа

ШАГИ решения конфликта

- — ВЫЯВИТЬ скрытые и явные причины К (что является предметом разногласий)
- — ВЫЯВИТЬ, какие интересы, желания у конфликтующих
- — ПОНЯТЬ доводы, аргументы, интересы оппонента
- — эмоциональная выдержка, сохранить позитивное отношение к оппоненту (дайте партнеру «выпустить пар агрессии» — самому вести себя спокойно, не давайте партнер отрицательных оценок, а говорите о своих чувствах)
- — ОТДЕЛИТЬ отношения и эмоции от самой проблемы (оба спокойно обоснуйте свои претензии, факты, желаемые конечные результаты, свои варианты решения проблемы устранив неприязненное отношение друг к другу)
- — ИСКАТЬ разумное и справедливое решение проблемы с учетом законных прав и интересов обеих сторон (каким может быть справедливое решение? какие варианты справедливого решения?)
- — стремление найти решение + сохранить свое достоинство + сохранить позитивные отношения с оппонентом + дайте партнеру «сохранить свое лицо», не задевайте его достоинство — не характеризуйте словесно его эмоциональное состояние («чего ты злишься?») + держаться в общении на «равных»

НЕЛЬЗЯ в конфликтной ситуации (11 ТАБУ)

- критически оценивать партнера
- приписывать ему низменные или плохие намерения
- демонстрировать знаки превосходства
- обвинять и приписывать ответственность за конфликт только оппоненту
- игнорировать его интересы
- видеть все только со своей позиции
- уменьшать вклад и заслуги оппонента
- преувеличивать свои заслуги
- раздражать, кричать, нападать
- задевать «болевые точки» оппонента
- обрушивать на оппонента множество претензий

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ людей и КОНФЛИКТЫ

Вероятность наступления конфликтов повышается при:

- - несовместимости характеров и психосоциотипов,
- - наличии темперамента холерика,
- - отсутствии 3-х качеств - способности критически относиться к себе, терпимости к другим - доверия к другим,
- - наличие акцентуации характера, невротичности

ПОВЕДЕНИЕ людей с различными ПСИХОСОЦИОТИПАМИ в конфликте:

<u>Экстраверты</u> шумные, обилие слов, не помнят, что говорят, словесные стычки, агрессивность	<u>Интроверты</u> замыкаются в себе, исключают ВОЗМОЖНОСТЬ общения и решения проблемы, страдает здоровье	<u>Мыслительные</u> пытаются разобраться в сути конфликта, найти решение, ценят только свое решение	<u>Эмоциональные</u> сосредотачиваются на своих чувствах, обвиняют себя, обижаются на других, плачут, кричат, потеют и т.п.
<u>Сенсорные</u> внимание на детали, конкретные слова, слова, события, факты	<u>Интуитивные</u> внимание на подтекст, смысл слов и ситуации, нечеткость высказываний	<u>Решающие</u> категоричные утверждения, убеждены в своей правоте, агрессивны, напористы, не слушают других	<u>Воспринимающие</u> находят различные варианты, доводы, с разных сторон конфликт, колеблются в решении

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ

<u>Экстраверты</u> Остановитесь! Послушайте точку зрения другого человека, подумайте	<u>Интроверты</u> Выражайте свое мнение! Повторите, чтобы собеседник вас понял!	<u>Мыслительные</u> Выразите свои чувства, предоставьте другим выразить чувства, мысли	<u>Эмоциональные</u> Будьте прямолинейны, не бойтесь конфронтации, не терзайтесь чувством вины!
<u>Сенсорные</u> Обратите внимание на сопутствующие конфликту обстоятельства	<u>Интуитивные</u> Не уклоняйтесь от конкретной проблемы в глобальные рассуждения ¹	<u>Решающие</u> Вы не всегда правы! Важно понять собеседника ¹	<u>Воспринимающие</u> Займите четкую позицию! Отстаивайте ее ¹

Схема 2.36

Психодиагностика в вузе

Основными функциями психодиагностики в системе современного высшего образования являются осуществление контроля за формированием необходимых знаний и профессионально важных качеств, оценка особенностей умственного и личностного развития студентов в ходе обучения, оценка качества самого образования. Все большее распространение получает применение психодиагностических методик для отбора абитуриентов в те или иные учебные заведения.

В психологическом словаре дается следующее определение психодиагностики: «Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности». «Психодиагностика выступает как интегративная научно-технологическая дисциплина, которая опирается на научные теории дифференциальной психологии и математизированную технологию конструирования тестов (психометрика), в результате разрабатывает и использует репертуар конкретных психодиагностических методик для решения конкретных практических задач» (А. Г. Шмелев).

Психодиагностика направлена на измерение какого-то качества, постановку диагноза на этой основе, нахождение того места, которое занимает испытуемый среди других по выраженности изучаемых особенностей.

Можно говорить о двух типах диагноза. Во-первых, диагноз на основе констатации наличия или отсутствия какого-либо признака. Во-вторых, диагноз, позволяющий находить место испытуемого или группы испытуемых на «оси константуума» по выраженности тех или иных качеств. Психодиагностические методики призваны достаточно быстро и надежно обеспечивать сбор данных об испытуемом для формулирования психологического диагноза. Психологический диагноз — это структурированное описание комплекса ~~взаимосвязанных~~ психических свойств-способностей, мотивов, устойчивых особенностей личности. Поставленный диагноз может сопровождаться рекомендациями по развитию или коррекции изучаемых качеств и пред-

назначаться не только специалистам (педагогам, практическим психологам и др.), но и самим обследуемым.

Психодиагностика в вузе призвана помочь в решении практических задач совершенствования учебно-воспитательного процесса и подготовки специалистов высшей квалификации. Как известно, успешность учебной деятельности студентов зависит как от уровня интеллектуального развития и специальных способностей, требуемых для овладения данной профессией, так и от особенностей личности и мотивации студента. Психодиагностика указанных психологических особенностей студентов позволит более эффективно осуществлять как отбор абитуриентов, так и дальнейшее развитие способностей и умений студентов, проводить необходимую коррекцию учебно-воспитательного процесса с учетом индивидуальных психологических особенностей студентов.

Главной целью психодиагностики является обеспечение полноценного психического и личностного развития. Разумеется, психодиагностика делает это доступными ей способами, т. е. стремится разрабатывать такие методы, которые позволяли бы оказывать помощь в развитии личности, в преодолении возникающих трудностей и т. д. Главной целью психодиагностики становится создание условий для проведения прицельной коррекционно-развивающей **работы**, выработки рекомендаций, проведения психотерапевтических мероприятий и т. д.

Н.Ф. Талызина так сформулировала основные функции психодиагностики в образовании на современном этапе: «Она теряет свое дискриминационное назначение, хотя и сохраняет в определенных пределах прогностическую роль. Главной ее функцией должна быть функция **определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного человека, помощь при разработке программ обучения и развития, учитывающих своеобразие наличного состояния его познавательной деятельности**».

Для диагностики интеллектуального развития, специальных способностей и профессионально важных психологических качеств студентов, их личностных качеств и мотивационной сферы требуется широкий арсенал психодиагностических методик. В психодиагностике принято раз-

личать методики по степени их формализованности — по этому признаку можно выделить две большие группы методов: малоформализованные и высокоформализованные. К первой относятся наблюдения, беседы, анализ разнообразных продуктов деятельности. Эти приемы позволяют фиксировать некоторые внешние поведенческие реакции испытуемых в разных условиях, а также переживания, чувства, некоторые личностные особенности и др. Использование малоформализованных методов требует высокой квалификации диагноста, поскольку зачастую нет стандартов проведения обследования и интерпретации результатов. Специалист должен опираться на свои знания о психологии человека, практический опыт, интуицию. Проведение подобных обследований часто представляет собой длительный и трудоемкий процесс. Учитывая эти особенности малоформализованных методик, желательно применять их в комплексе с методиками высокоформализованными, позволяющими получать результаты, в меньшей степени зависящие от личности самого экспериментатора.

К методикам высокого уровня формализации относятся тесты, анкеты и опросники, проективные техники и психофизиологические методики. Их отличает целый ряд характеристик, таких как регламентация процедуры обследования (единообразие инструкций, времени проведения и др.), обработки и интерпретации результатов, стандартизация (наличие строго определенных критериев оценки: норм, нормативов и др.), надежность и валидность.

Диагностическая процедура строится таким образом, чтобы ни один испытуемый не имел преимуществ перед другими (нельзя давать индивидуальных пояснений, изменять время, отведенное на обследование и т. д.).

Из всех существующих методик на сегодняшний день наиболее распространенными являются **тесты — достаточно краткие, стандартизованные пробы, испытания, позволяющие в ограниченный период времени получить характеристики индивидуально-психологических особенностей человека по определенным параметрам.** Тесты классифицируются по нескольким основаниям, среди которых наиболее значимыми являются: форма, содержание и цель психологического тестирования. По форме проведения тесты могут

быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными, бланковыми, предметными, аппаратными и компьютерными, вербальными и невербальными. При этом каждый тест имеет несколько составных частей: руководство по работе с тестом, тестовую тетрадь с заданиями, если необходимо, стимульный материал или аппаратуру, лист ответов (для бланковых методик), шаблоны для обработки данных.

В руководстве приводятся данные о целях тестирования, выборке, для которой тест предназначен, результатах проверки на надежность и валидность, способах обработки и оценки результатов. Задания теста, сгруппированные в субтесты (группы заданий, объединенные одной инструкцией), помещены в специальной тестовой тетради (тестовые тетради могут быть использованы многократно, поскольку правильные ответы отмечаются на отдельных бланках). Если тестирование проводится с одним испытуемым, то такие тесты носят название индивидуальных, если с несколькими — групповых. Каждый тип тестов имеет свои достоинства и недостатки. **Преимуществом групповых тестов** является возможность охвата больших групп испытуемых одновременно (до нескольких сот человек), упрощение функций экспериментатора (чтение инструкции, точное соблюдение времени), более единообразные условия проведения, возможность обработки данных на ЭВМ и др. **Основным недостатком групповых тестов** является снижение возможностей у экспериментатора добиться взаимопонимания с испытуемыми, заинтересовать их. Кроме того, при групповом тестировании затруднен контроль за функциональным состоянием испытуемых, таким как тревожность, утомление и др. Иногда для того, чтобы понять причины низких результатов по тесту какого-либо испытуемого, следует провести дополнительное индивидуальное обследование. Индивидуальные тесты лишены этих недостатков и позволяют психологу получить в результате не только баллы, но и целостное представление о многих личностных особенностях тестируемого (мотивации, отношении к интеллектуальной деятельности и др.).

Подавляющее большинство имеющихся в арсенале психолога тестов являются **бланковыми**, т. е. представлены в

виде письменных заданий, для выполнения которых требуются лишь бланки и карандаш. В предметных тестах для выполнения заданий наряду с бланками могут использоваться разнообразные карточки, картинки, кубики, рисунки и т. п. Поэтому предметные тесты требуют, как правило, индивидуального предъявления.

Для проведения аппаратурных тестов необходима специальная аппаратура и приспособления; как правило, это специальные технические средства для выполнения заданий или регистрации результатов, например, компьютерные устройства. Однако компьютерные тесты принято выделять в отдельную группу, так как последнее время этот автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого и ЭВМ получает все большее распространение. Тестовые задания предъявляются с экрана дисплея, а ответы заносятся в память ЭВМ. При компьютерном тестировании значительно облегчается обработка данных, которые могут быть представлены в виде таблиц, графиков, рисунков. Важно подчеркнуть, что этот тип тестирования позволяет провести анализ таких данных, которые в других случаях получить невозможно. Это может быть время выполнения каждого задания теста, количество отказов или обращений за помощью и т. д. Благодаря этому исследователь получает возможность провести углубленную диагностику индивидуальных особенностей мышления испытуемого, темповых и других характеристик его деятельности.

В вербальных тестах деятельность испытуемого осуществляется в вербальной, словесно-логической форме, в невербальных — материал представлен в виде картинок, чертежей, графических изображений.

Особое значение имеет выбор критерия оценки получаемых результатов. Сами по себе, без сопоставления с точкой отсчета результаты психологических испытаний ничего не значат. Чаще всего они сопоставляются с нормами выполнения в выборке стандартизации (репрезентативная выборка того типа, для которой данная методика предназначена, например, дети определенного возраста, студенты высших учебных заведений сходного профиля, представители той или иной профессии и др.). Эти пор-

мы, таким образом, устанавливаются опытным путем. Затем результаты каждого испытуемого сопоставляются с нормой и квалифицируются как средние, высокие или низкие. Это позволяет определить положение конкретного испытуемого относительно нормативной выборки или выборки стандартизации. Для этого сырые баллы (т. е. количество правильных ответов) с помощью специальных таблиц переводятся в стандартные показатели, сопоставимые друг с другом и нормой. Однако в последние годы такой способ оценки результатов тестирования подвергается критике.

Полезнее ориентироваться на систему требований, которую общество на определенном этапе своего развития предъявляет каждому из его членов. Это могут быть требования к умственному, эстетическому, нравственному развитию человека. Чтобы жить в обществе, человек должен отвечать этим требованиям, которые к нему предъявляются. Содержание таких **социально-критериальных норм** вполне реально, оно присутствует в образовательных программах, в квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении, мнении педагогов, воспитателей.

В качестве точек отсчета могут быть использованы и другие критерии, например, возрастные нормы, критерии выполнения деятельности и др.

Важнейшими показателями качества психодиагностических методик являются надежность и валидность. **Надежность** психодиагностических методик свидетельствует о повторяемости, стабильности результатов, об их постоянстве и устойчивости. Она показывает, насколько точно производятся психологические измерения, насколько можно доверять получаемым результатам. Известный специалист в области психодиагностики К.М. Гуревич предлагает выделять три типа надежности: **надежность самого измерительного инструмента, стабильность изучаемого признака и константность**, т. е. независимость результатов от личности экспериментатора.

Надежность теста показывает независимость его результатов от действия разных случайных факторов. Разнообразные внешние и внутренние факторы могут вызывать

отклонения результатов теста. Следует определить среднее арифметическое значение измерений по формуле $Mx =$

$$= \sum x_i / K, \text{ где } x_i - \text{результаты отдельных измерений, } K - \text{количество измерений. Разброс величин измерений (стандартное отклонение) или дисперсию определяют как } Dx = \\ = \pm \sqrt{\sum \{ (x_i - Mx)^2 \} / K_{\text{дел}}}, \quad (x - Mx) - \text{отклонение}$$

каждого отдельного измерения x_i от среднеарифметическою Mx , K — количество измерений, S — сумма. Для проверки стабильности изучаемого признака используется метод, получивший название «тест-ретест», который заключается в проведении повторного психодиагностического испытания той же выборки испытуемых (не менее 30 человек) через определенный промежуток времени, вычислении коэффициента корреляции между результатами первого (X) и второго (Y) тестирования. Этот коэффициент и представляет собой показатель стабильности исследуемого признака, т. е. надежность теста проявляется в том, что одни и те же люди при повторном обследовании дают те же результаты. Коэффициент корреляции вычисляется по формуле

$$R = \frac{\sum (x_i - Mx) \cdot (y_i - My)}{k \cdot Dx \cdot Dy},$$

где x_i, y_i — величины измерений первого (X) и второго (Y) тестирования. Тогда ошибка измерения $S = Dx \cdot \sqrt{1 - R}$ покажет, насколько истинный балл испытуемого по тесту может отклоняться от измеренного балла и можно ли доверять данному тесту.

Как правило, повторное обследование проводится через несколько месяцев (но не более полугода). Нельзя проводить повторное испытание слишком быстро после первого, поскольку есть опасность, что испытуемые будут воспроизводить свои ответы по памяти. Однако этот срок не может быть слишком большим, поскольку в этом случае возможно изменение, развитие самой исследуемой функции. Коэффициент стабильности считается приемле-

мым в том случае, когда его величина не ниже 0,80. **Коэффициент константности** определяется путем корреляции результатов двух психодиагностических испытаний, проведенных на одной и той же выборке испытуемых с соблюдением идентичности условий, но разными экспериментаторами. Он должен быть не ниже 0,80.

Качество методики определяется тем, насколько хорошо она составлена, насколько однородна, что свидетельствует о ее направленности на диагностику одного и того же свойства, признака. Для проверки надежности инструмента по показателю однородность используют метод расщепления — для этого все задания психодиагностического инструмента делятся на четные и нечетные (по нумерации), отдельно обрабатываются, а затем подсчитываются коэффициенты корреляции между этими рядами. Чем выше величина коэффициента корреляции, тем однороднее методика, тем выше ее надежность.

Другим показателем качества методики является ее **валидность**. По определению видного американского тестолога А. Анастаси, «валидность теста — понятие, указывающее нам, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает».

Валидность свидетельствует о том, пригодна ли методика для измерения определенных качеств, особенностей и насколько эффективно она это делает.

Наиболее распространенным способом нахождения теоретической валидности методики является **конвергентная валидность**, т. е. сопоставление данной методики с авторитетными родственными методиками и доказательство значимых связей с ними. Сопоставление с методиками, имеющими другое теоретическое основание и констатации отсутствия значимых связей с ними, называется дискриминантной валидностью.

Другой вид валидности — **прагматическая валидность** — проверка методики с точки зрения ее практической значимости, эффективности, полезности. Для проведения такой проверки, как правило, используются так называемые независимые внешние критерии, т. е. используется независимый от теста, внешний источник информации о проявлении в реальной жизни и деятельности людей из-

меряемого психического свойства. Среди таких внешних критериев могут быть успеваемость, профессиональные достижения, достижения в разных видах деятельности, субъективные оценки (или самооценки). Если, например, методика измеряет особенности развития профессионально-важных качеств, то для критерия необходимо найти такую деятельность или отдельные операции, где именно эти качества реализуются.

Для проверки валидности теста можно использовать **метод «известных групп»**, когда приглашаются люди, про которых известно, к какой группе по критерию они относятся (например, группа «высокоуспешных дисциплинированных студентов» — высокий критерий и группа «неуспевающих, недисциплинированных студентов» — низкий критерий, а студенты со средними значениями не участвуют в тестировании), проводят тестирование и находят корреляцию между результатами теста и критерием:

	высокий критерий	низкий критерий
высокий тест	<i>a</i>	<i>b</i>
низкий тест	<i>c</i>	<i>d</i>

где *a* — число испытуемых, попавших в высокую группу по тесту и по критерию, *c* — число испытуемых, попавших в высокую группу по критерию и имеющих низкие результаты теста. При полной валидности теста элементы *b* и *c* должны быть равны нулю. Меру совпадения, корреляции между крайними группами по тесту и критерию оценивают с помощью **фи-коэффициента Гилфорда**

$$P = \frac{ad - cb}{\sqrt{(a+b)(c+d)(a+c)(b+d)}} \cdot$$

Если было 30 человек испытуемых, то статистически значимая связь теста с критерием можно констатировать, если *P* больше 0,36. Что касается величины коэффициентов валидности, то она по разным причинам всегда ниже, чем коэффициент надежности. По мнению ведущих психодиагностов, низким признается коэффициент валидности порядка 0,20—0,30, средним — 0,30—0,50,

высоким — выше 0,60. В зависимости от специфики самой диагностической методики и внешнего критерия различают несколько ее видов:

1. **Валидность «по одновременности»**, или текущая валидность. Определяется с помощью внешнего критерия, информация по которому собирается в период проведения испытаний (например, успеваемость, производительность труда и др.).
2. **Прогностическая, или «предсказывающая» валидность** отличается тем, что информация по внешнему критерию собирается через некоторое время спустя после проведения обследования. Такая валидность свидетельствует о возможностях методики предсказывать успешность испытуемого в каких-либо видах деятельности. Для проверки прогностической валидности теста нужно обследовать более 300 человек, например, абитуриентов, а через 2-3 года выделить среди этих людей критериальные группы «отличников» и «двоечников» и посчитать корреляцию с прежними показателями теста. Если корреляция выше 0,4—0,6, то тест можно использовать для профотбора абитуриентов и прогноза их учебной успешности.
3. **Ретроспективная валидность** определяется на основе критерия, отражающего событие или состояние качества в прошлом. Она также может свидетельствовать о предсказательных возможностях методики.

Стандартизованность психодиагностической методики предполагает, с одной стороны — стандартную процедуру ее проведения и обработки результатов, а, с другой стороны — включает перевод «сырых первоначальных результатов теста» в стандартную шкалу тестовых баллов, в результате чего можно сопоставлять результаты у разных испытуемых в разных тестах. Выборка, на которой определяются статистические тестовые нормы, называется «выборкой стандартизации» (она должна быть не менее 200 человек). **Процедура нормирования** (перевода «сырых результатов теста» в стандартную шкалу) включает ряд операций: 1) расчет стандартного балла $Z = x \sim Mx/Dx$, где x — сырой балл по тесту, Mx — средний балл по выборке

стандартизации, Dx — дисперсия или стандартное отклонение по выборке стандартизации; 2) перевод стандартного балла Z в любую стандартную тестовую шкалу, применяемую в психодиагностике. Обычно применяют 3 вида стандартных шкал:

— **шкала IQ**, используемая для измерения интеллекта (в шкале IQ центр M равен 100, а дисперсия $D=15$);

— **шкала «стеннов»**, в которой центр M равен 5,5, а отклонение $D=2$; **Т-шкала**, в которой центр M равен 50, а отклонение $D=10$. Обобщенная формула перевода сырого балла в заданную стандартную шкалу имеет вид $Y = DZ + M$, где Y — стандартный балл по произвольной стандартной шкале с центром M и отклонением D .

Для многих тестов используют более сложную процедуру **нелинейной нормализации** (переход к нормальному распределению), в результате чего создают **«конверсионную таблицу»** для перевода сырых баллов в стандартные баллы по заданной шкале, в которой каждому «сырому баллу» указан соответствующий стандартный балл по определенной шкале, например, шкале «стеннов», причем диагносту уже не надо делать самостоятельных вычислений по нормированию баллов. Следует учитывать репрезентативность тестовых норм — правомерность применения тестовых норм на широкой популяции людей. Если тестовые нормы были вычислены на выборке школьников, то эти нормы нельзя автоматически переносить на студентов — надо провести рестандартизацию теста, проверить его на студентах и вычислить тестовые нормы для студентов.

Кроме **статистических тестовых норм**, часто используют **критериальные нормы**, т. е. достиг ли человек критического требуемого уровня развития профессионально важного психологического качества. В критериальных тестах учитывают не степень отклонения баллов от центра шкалы, а достижение или недостижение какого-то критического уровня на шкале.

Следует учитывать и **достоверность теста** — способность теста защищать информацию от мотивационных (сознательных и бессознательных) искажений и социальной желательности ответов (это достигается через введение в тест проверочной шкалы лжи).

В случае, если тестирование проводится в интересах и по просьбе самого человека — **ситуация консультирования**, — то ответы человека более правдивы. Если тестирование проводят по инициативе администрации, например, в целях профотбора — **ситуация экспертизы**, — то испытуемый склонен давать «социально-желательные», «нужные, выгодные» ответы, т. е. эти ответы являются сознательно или бессознательно искаженными и в этих случаях нельзя использовать тесты без шкалы достоверности.

Измерение психометрических характеристик теста осуществляют разработчики теста, но пользователи должны знать и понимать, насколько тот или иной тест надежен, валиден, стандартизован, достоверен и репрезентативен.

Таким образом, качество любой психодиагностической методики зависит от степени ее **стандартизованности**, надежности и валидности. При разработке любой диагностической методики ее авторы должны проводить соответствующую проверку и сообщать в руководстве к ее применению полученные результаты.

Психодиагностические методики можно разделить на **«объективные»** и **«субъективные»** в зависимости от степени влияния экспериментатора-диагноста на получаемые результаты. В случае «объективных» методик влияние исполнителя-диагноста на результаты минимально, а в случае «субъективных» методик результаты зависят от опыта и интуиции исполнителя-диагноста.

Среди «объективных» методик выделяют:

- 1) **приборные психофизиологические методики**, в которых с помощью приборов регистрируют пульс, дыхание, мышечный тонус, биотоки мозга в целях диагностики функционального состояния человека;
- 2) **аппаратурные поведенческие методики** регистрируют скорость реагирования и точность действий, диагностируют психомоторную координацию, свойства нервной системы, определенные профессиональные умения, например, с помощью тренажеров — «пульт водителя».
- 3) **объективные тесты с выбором ответа** из предложенных вариантов (тесты на интеллект). Ответы испытуемого обрабатываются по ключу, заданному в форме социо-

культурного норматива, поскольку есть объективно правильные и объективно неправильные ответы.

- 4) **тесты-опросники для диагностики личностных черт**, в которых человек выбирает те варианты ответов на вопросы, которые описывают его индивидуальные особенности или предпочтения. Но ключ к вопросу определяется не социокультурным нормативом, а с помощью особых психометрических процедур.
- 5) методики **«субъективного шкалирования и самооценки»** относятся к объективным методикам, поскольку диагноз не влияет на результаты, но требуется высокая квалификация, чтобы интерпретировать ответы испытуемого, который сам оценивает какие-либо объекты, понятия по степени сходства или по степени субъективного предпочтения.

Субъективные методы экспертной оценки (диагност сам субъективно по определенной системе шкал признаков оценивает поведение испытуемого или продукты его деятельности, поэтому опыт, квалификация, интуиция, честность диагноста влияют на результаты психодиагностического обследования) включают в себя: **методы наблюдения, контент-анализа, интервью, бесед, ролевых игр, проективных методик.**

Метод наблюдения требует соблюдения принципов: во-первых, это максимально возможная фиксация объективных внешних проявлений; во-вторых, наблюдение непрерывного процесса, а не отдельных его моментов; в-третьих, избирательность записи, предусматривающая регистрацию только тех показателей, которые важны для конкретной задачи, поставленной экспериментатором.

Методом из класса малоформализованных субъективных методик является **метод беседы или опроса**. Он позволяет получить обширную информацию о биографии человека, его переживаниях, мотивации, ценностных ориентациях уверенности в себе, удовлетворенности межличностными отношениями в группе и др. При кажущейся простоте использование этого метода в обследованиях разного рода требует особого искусства вербального общения, умения расположить собеседника к разговору, зна-

ния того, какие вопросы задавать, как определить степень искренности респондента, и т. д. Наиболее распространенным методом проведения беседы является **интервью**. Различают две его основные формы: **структурированную** (стандартизованную) и **неструктурированную**. Первая предусматривает наличие заранее разработанной схемы опроса, включающей общий план беседы, последовательность вопросов, варианты возможных ответов, достаточно жесткую их интерпретацию (стойкую стратегию и тактику).

Интервью может быть и полустандартизованным (стойкая стратегия и более свободная тактика). Эта форма характеризуется тем, что ход интервью складывается спонтанно и определяется оперативными решениями интервьюера, имея общую программу, но без детализации вопросов.

Интервью часто используется для изучения особенностей личности, для проверки и углубления информации, получаемой с помощью анкетирования и других методик. В практических целях интервью применяется при приеме в учебное заведение или на работу, при решении вопросов о перемещении и расстановке кадров, продвижении по службе и т. д. Но следует учитывать, что метод беседы или интервью является самым субъективным, поскольку диагност одновременно задает вопросы и субъективно оценивает ответы испытуемого, оказывает на него воздействие своими вопросами, мимикой, жестами, манерой общения, и результаты вскрытия психологических особенностей испытуемого оказываются совершенно различными в зависимости от того, устанавливается или нет доверительный контакт между участниками беседы.

К малоформализованным методам относится и **анализ продуктов деятельности** обследуемого человека. Среди них могут быть разнообразные изделия, орудия труда, художественные произведения, магнитофонные записи, кино- и фотодокументы, личные письма и воспоминания, школьные сочинения, дневники, газеты, журналы и т. д. Одним из способов стандартизации изучения документальных источников является так называемый **контент-анализ** (анализ содержания), предусматривающий выделение спе-

циальных единиц содержания и подсчет частоты их употребления.

К субъективным психодиагностическим методикам относятся и **ролевые игры**, в которых человек проявляет свои личностные качества (диагноз), но одновременно в процессе игры психическое состояние человека, тактика поведения могут трансформироваться, поэтому ролевые игры выступают как комплексный коррекционно-диагностический метод.

Проективные методики — еще один класс «субъективных методик». Характерная черта всех методик этого типа — неопределенность, неоднозначность стимульного материала (например, рисунков), который испытуемый должен интерпретировать, завершать, дополнять и т. д. Создатели проективных методов полагают, что личность оказывает влияние на все психические процессы: восприятие, память, эмоции, чувства и т. д., т. е. личностные особенности проецируются и выявляются в ситуациях активности, направленной на неопределенные, слабоструктурированные стимулы разного рода. Проективные методы характеризуются малой стандартизованностью проведения всей процедуры обследования и толкования данных, что, по мнению специалистов, вполне оправдано, поскольку изучаются глубинные индивидуальные особенности личности, исследование которых требует гибкой тактики и неординарного подхода к анализу получаемых результатов. Для овладения техникой работы с проективными методами требуется много времени, поскольку в некотором смысле эта процедура требует наряду с высокой профессиональной квалификацией творческого, эвристического подхода к каждому случаю, что, как правило, приходит с опытом работы, накоплением большого массива эмпирических данных.

Введение термина «проективные методы» принадлежит Л. Франку, который предложил и свою классификацию [цит. по. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М., 1980)].

1. Методики структурирования, например, тест чернильных пятен Роршаха.

2. Методики конструирования, например, тест Мира и его модификации.
3. Методики интерпретации, например, тематический апперцептивный тест (ТАТ), тест фрустрации Розенцвейга.
4. Методики дополнения, например, неоконченные предложения, неоконченные рассказы.
5. Методики катарсиса, например, проективная игра, психодрама
6. Методики изучения экспрессии, например, анализ почерка, особенностей речевого общения.
7. Методики изучения продуктов творчества, например, тест рисования фигуры человека, тест рисования дома, рисунок семьи и пр. Методики данного класса успешно используются в клинко-консультационной работе, являются основой для проведения психотерапевтических воздействий и как инструмент личностной диагностики в высшей школе используются редко и только очень опытными специалистами для изучения интересов, личностных ориентации, структуры ценностей студентов.

Рассматривая наиболее «объективные» методики, такие как **приборные психофизиологические методики и аппаратные поведенческие методики**, отметим, что психофизиологические методы психодиагностики выросли из теоретических исследований типологических особенностей нервной системы, проводящихся в русле научной школы Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына. Это направление диагностики возникло в нашей стране и не вошло еще в полной мере в мировую практику психодиагностики. Теоретической основой разработанных методов является дифференциальная психофизиология, изучающая индивидуально-типологические особенности человека, динамику протекания его психических процессов.

Динамические особенности психики могут выражаться и работоспособности, помехоустойчивости, концентрированности, быстроте, темпе, переключаемости и других показателях протекания психических процессов и особенностях поведения.

В дифференциальной психофизиологии изучаются особенности основных свойств нервной системы и их проявлений. Психофизиологические методики отличаются от других тем, что они против оценочного подхода к человеку, поскольку, как неоднократно подчеркивал Б.М. Теплов, нельзя говорить о том, что одни свойства нервной системы лучше, а другие хуже. Люди с разной индивидуальностью могут хорошо адаптироваться к разнообразным условиям жизни, достичь высоких результатов в разных видах деятельности, но будут делать это неодинаковыми путями, вырабатывая свой индивидуальный стиль, находя оптимальные для себя виды деятельности и т. д.

Наиболее надежными и валидными признаются аппаратные методы диагностики индивидуально-психофизиологических особенностей, например, электроэнцефалографические. Из-за сложности и громоздкости эти методы, как правило, используются для проведения научно-исследовательской работы и для доказательства валидности бланковых методик.

Имеющиеся в настоящее время бланковые методики диагностики психофизиологических особенностей направлены на измерение наиболее изученных на данный момент свойств силы—слабости, лабильности—инертности нервной системы. В.Т. Козловой были разработаны бланковые методы изучения проявления лабильности нервных процессов в мыслительно-речевой деятельности. Методики направлены на изучение скоростных, темповых характеристик выполнения разнообразных видов деятельности, скорости реагирования на внешние раздражители, скорости актуализации знаний и т. д. Для диагностики другого свойства нервной системы — силы—слабости, были разработаны соответствующие методики В.А. Даниловым, которые также показали высокую надежность, валидность и пригодность для изучения таких особенностей, как работоспособность, утомляемость, помехоустойчивость, проявляемые испытуемыми в мыслительно-речевой деятельности.

Как отмечалось выше, тесты, надежность и валидность которых доказана, являются мощным «объективным» диагностическим инструментом.

По содержанию тесты могут быть выделены в несколько групп: **тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений** и личностные тесты.

Тесты интеллекта предназначены для изучения уровня интеллектуального, умственного развития человека. Под интеллектом в данном случае подразумевается не любое проявление индивидуальности, а прежде всего познавательные процессы или функции (мышление, память, внимание). Тесты интеллекта являются исторически наиболее ранними методиками психодиагностики.

В психодиагностику прочно вошло понятие «коэффициента интеллектуальности» в качестве основного и достаточно стабильного показателя умственного развития. Этот коэффициент вычислялся на основе диагностического обследования путем деления так называемого умственного возраста (по числу выполненных заданий теста) на хронологический или паспортный возраст и умножения полученного частного на 100. Величина выше 100 говорила о том, что испытуемый решал задания, предназначенные для более старшего возраста, если IQ был ниже, делался вывод о том, что испытуемый не справляется с соответствующими его возрасту заданиями. С помощью специального статистического аппарата вычислялись границы нормы, т. е. те значения IQ, которые свидетельствовали о нормальном интеллектуальном развитии человека определенного возраста. Эти границы располагались от 84 до 116.

Если IQ получался ниже 84, это рассматривалось как показатель низкого интеллекта, если выше 116, как показатель высокого интеллектуального развития. За рубежом, особенно в США, тесты интеллекта получили очень широкое распространение в системе народного образования. При поступлении в учебные заведения разного типа и на работу тесты используются как обязательный инструмент в арсенале методик практического психолога.

Среди наиболее известных тестов интеллекта, использующихся отечественными психологами, можно назвать тесты Д. Векслера, Р. Амтхауера, Дж. Равена, Стэнфорд-Бине. Эти тесты имеют хорошую надежность и валидность (хуже со стандартизацией на нашей популяции).

Коллективом авторов (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, В.Г. Зархин, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова, А.М. Раевский, Н.А. Ференс) был создан специальный тест для диагностики умственного развития для абитуриентов АСТУР. Тест включает 8 субтестов: 1. Осведомленность. 2. Двойные аналогии. 3. Лабильность. 4. Классификации. 5. Обобщение. 6. Логические схемы. 7. Числовые ряды. 8. Геометрические фигуры.

При обработке результатов тестирования можно получить не только общий балл, но и индивидуальный тестовый профиль испытуемого, свидетельствующий о приоритетном овладении понятиями и логическими операциями на материале основных циклов учебных дисциплин общественно-гуманитарного, физико-математического, естественнонаучного и преобладании вербального или образного мышления. Таким образом, на основе тестирования можно прогнозировать успешность последующего обучения выпускников в учебных заведениях разного профиля. Наряду с особенностями умственного развития тест позволяет получить характеристику скорости протекания мыслительного процесса (субтест «лабильность»), что является свидетельством наличия у испытуемого определенной выраженности свойств нервной системы («лабильности инертности»). Для оперативной диагностики интеллектуального уровня студента может использоваться «краткий отборочный тест» (КОТ)(В.Н. Бузин).

В высшей школе тесты интеллекта могут использоваться для проведения тестирования абитуриентов на стадии их поступления в вуз, для контроля за особенностями умственного развития в ходе обучения, выявления сложностей, затруднений и принятия решения о необходимой работе по коррекции или самокоррекции, для оценки качества самого образования с точки зрения того, насколько оно способствует полноценному умственному развитию молодых людей.

Для диагностики успешности обучения разрабатываются специальные методы, которые разными авторами называются **тестами учебных достижений**, тестами успешности, дидактическими тестами.

Тесты достижений предназначены для того, чтобы оценить «успешность» овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин, и являются более объективным показателем обученности, чем оценка. Последняя зачастую становится не только оценкой знаний учащегося, но и инструментом воздействия на него, может выражать отношение педагога к его дисциплинированности, организованности, особенностям поведения и т. д. Тесты достижений лишены этих недостатков, разумеется, при условии грамотного их составления и применения. Тесты же достижений применяются для оценки успешности овладения конкретными знаниями с целью определения эффективности программ, учебников и методов обучения, особенностей работы отдельных учителей, педагогических коллективов и т. д., т. е. с помощью этих тестов диагностируют прошлый опыт, результат усвоения тех или иных дисциплин или их разделов.

Вместе с тем нельзя отрицать, что тесты достижений также могут в определенной степени предсказывать темпы продвижения учащегося в той или иной учебной дисциплине, поскольку имеющийся на момент тестирования высокий или невысокий уровень овладения знаниями не может не отразиться на дальнейшем процессе обучения.

Тесты достижений отличаются также и от тестов интеллекта. Последние не направлены на диагностику конкретных знаний или навыков, а требуют от учащегося умения совершать с понятиями (пусть даже и учебными) определенные умственные действия, такие как аналогии, классификации, обобщение и др.

Для того чтобы правильно ответить на вопросы, входящие в тест достижений, необходимы знания конкретных фактов, дат и др. Старательный ученик, обладающий хорошей памятью, без труда может найти правильные ответы в заданиях теста достижений. Однако если у него плохо сформированы умения работать с понятиями, анализировать их, находить существенные признаки и т. д., то задания теста интеллекта могут вызвать значительные затруднения, поскольку для их выполнения одной хорошей памяти недостаточно. Необходимо владение целым

рядом мыслительных операций, знание тех понятий, на материале которых составлены задания теста.

Наряду с тестами достижений, предназначенными для оценки усвоения знаний по конкретным дисциплинам или их циклам, в психологии разрабатываются и более широко ориентированные тесты. Это, например, **тесты на оценку отдельных навыков**, требуемые студенту на разных этапах обучения, таких как некоторые общие принципы решения математических задач, анализа литературных текстов и др. Еще более широко ориентированными являются **тесты для изучения умений**, которые могут пригодиться при овладении рядом дисциплин, например, навыки работы с учебником, математическими таблицами, географическими картами, энциклопедиями и словарями.

И, наконец, существуют **тесты, направленные на оценку влияния обучения на формирование логического мышления, способности рассуждать**, строить выводы на основе анализа определенного круга данных и т. д. Эти тесты в наибольшей степени приближаются по своему содержанию к тестам интеллекта и высоко коррелируют с последними. Поскольку тесты достижений предназначены для оценки эффективности обучения по конкретным предметам, то обязательным участником формулирования отдельных заданий должен стать преподаватель. Психолог же обязан обеспечить соблюдение всех формальных процедур, требуемых для создания надежного и валидного инструмента, с помощью которого можно было бы осуществлять диагностику и проводить сопоставления по исследуемым качествам отдельных студентов или их групп.

Отдельные тесты достижений можно объединять в тестовые батареи, что позволяет получать профили показателей успешности обучения по разным дисциплинам.

При составлении заданий теста достижений следует соблюдать ряд правил, необходимых для создания надежного, сбалансированного инструмента оценки успешности овладения определенными учебными дисциплинами или их разделами. Так, необходимо проанализировать содержание заданий с позиции равной представленности в тесте разных учебных тем, понятий, действий и т. д. Тест не должен быть перегружен второстепенными терминами, несущими

щественными деталями с акцентом на механическую память, которая может быть задействована, если в тест включать точные формулировки из учебника или фрагменты из него. Задания теста должны быть сформулированы четко, кратко и недвусмысленно, чтобы все учащиеся однозначно понимали смысл того, что у них спрашивается. Важно проследить, чтобы ни одно задание теста не могло служить подсказкой для ответа на другое.

Варианты ответов на каждое задание должны подбираться таким образом, чтобы исключались возможности простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа.

Важно выбирать и наиболее приемлемую форму ответов на задания. Учитывая, что задаваемый вопрос должен быть сформулирован коротко, желательно также кратко и однозначно формулировать ответы. Например, удобна альтернативная форма ответов, когда учащийся должен подчеркнуть одно из перечисленных решений «да — нет», «верно — неверно». Часто в задании делаются пропуски, которые должен заполнить испытуемый, выбирая из представленного набора ответов верный.

Наряду с тестами учебных достижений в высшей школе могут найти применение и **тесты профессиональных достижений**. Они применяются, во-первых, для измерения эффективности обучения или тренировок, во-вторых, для отбора персонала на наиболее ответственные должности, где требуются хорошие профессиональные знания и опыт, в-третьих, для определения уровня квалификации рабочих и служащих при решении вопросов перемещения и распределения кадров по рабочим постам.

Эти тесты призваны оценивать уровни развития конкретных знаний и навыков, требуемых для отдельных профессий, поэтому область их применения ограничена и определяется рамками узкой специализации.

Известны три формы обсуждаемых тестов: **тесты исполнения**, или, как их еще называют, действия, образцы выполнения работы, а также **письменные и устные тесты**.

В тестах действия требуется выполнить ряд заданий, наиболее важных для успешного осуществления определенной профессиональной деятельности. Зачастую для этого

просто заимствуются отдельные элементы из реальной трудовой деятельности. Поэтому для проведения тестирования может быть использовано соответствующее оборудование или инструменты. Если это по каким-то причинам невозможно, то используются тренажеры, способные либо воспроизводить отдельные рабочие операции, либо моделировать узловые ситуации профессиональной деятельности. Учитывается скорость выполнения работы и ее качество (например, число и качество деталей и т. д.).

Тест имеет отдельные нормативы для мастеров высокой квалификации и для начинающих работников. Известные специалисты в области промышленной психологии Дж. Тиффин и Э. Маккормик рекомендуют использовать в качестве критериев для сравнения три квалификационные ступени работников: низкую, среднюю и высокую. Соответственно валидность теста устанавливается путем сопоставления средних показателей его выполнения по этим трем группам. Очень распространены тесты исполнения при определении уровня квалификации представителей конторских профессий (клерков, стенографисток, машинисток, секретарей и др.). Это, например, Блэкстонский тест оценки квалификации стенографисток, тест адаптации к конторской работе Пурдье, тест изучения навыков печатания на машинке Терстона и ряд других.

Письменные тесты достижений используются там, где на первый план выступают специальные знания, осведомленность, информированность. Они, как правило, создаются по заказу, имеют узкую профессиональную направленность и представляют собой серию вопросов, которые предъявляются на специальных бланках.

Преимущество письменных тестов достижений состоит в возможности одновременной проверки целой группы людей.

Еще одним вариантом оценки уровня квалификации работников являются **устные тесты профессиональных достижений**. Тесты представляют собой серию вопросов, касающихся специальных профессиональных знаний и задаются в форме интервью. Они удобны в применении, просты в интерпретации.

Следует отметить, что тесты, конечно же, не могут раскрыть полностью все стороны квалификации работника. Их целесообразно использовать в комплексе с другими способами определения уровня профессионального мастерства.

Тесты достижений в настоящее время широко распространены за рубежом, например, в США они разработаны более чем для 250 различных профессий.

В вузе тесты достижений особенно пригодны для оценки эффективности профессионального обучения, сравнения разных методов и учебных программ путем сопоставления достижений групп, обучающихся разными способами. Не менее полезны они для выявления пробелов в знаниях у начинающих профессионалов и их своевременного доучивания с помощью индивидуализированных методов и приемов. Объективность, простота применения, краткость процедуры делают их пригодными для аттестации работников на разряд, для оценки квалификации. Однако работа по созданию таких тестов не проста, она требует специальных знаний и квалификации.

Оценивая тесты учебных и профессиональных достижений в целом, следует отметить их хорошие возможности в осуществлении контроля за процессами обучения и формирования профпригодности.

Тесты способностей делятся на общие и специальные. Поскольку под общими способностями подразумеваются в первую очередь интеллектуальные, то для их диагностики используются тесты интеллекта, а для диагностики специальных способностей применимы специальные тесты.

Тесты специальных способностей стали разрабатываться для того, чтобы получить данные об особенностях человека, не связанных с его интеллектуальным развитием, а как бы дополняющих его. Эти тесты направлены на диагностику таких способностей, которые имеют отношение к успешности выполнения конкретной деятельности или нескольких ее видов. Поэтому различают **тесты математических, технических, музыкальных, художественных и других способностей**. В зарубежной тестологии принято классифицировать тесты этого типа по двум основаниям: а) по видам психических функций — сенсорные, моторные

тесты, **б) по видам деятельности** — технические и профессионализированные тесты, т. е. соответствующие той или иной профессии (контторские, артистические и т. д.).

Моторные тесты направлены на изучение точности и скорости движений, зрительно-моторной и кинестетически-моторной координации, ловкости движений пальцев и рук, тремора, точности мышечного усилия и др. Для выполнения подавляющего большинства моторных тестов требуется специальная аппаратура, приспособления, но существуют и бланковые методы. Наиболее известны за рубежом тест ловкости Стромберга, тест скорости манипулирования с мелкими предметами Крауфорда и др. В отечественной психологии большую популярность приобрели тесты, разработанные еще в 30-е гг. М.И. Гуревичем и Н.И. Озерецким. Для проверки психомоторики испытуемым в быстром темпе предлагалось завязывать узлы, на низывать бусы, обводить с помощью карандаша сложные фигуры (поочередно каждой рукой и обеими вместе) и др.

Сенсорные тесты разрабатываются для изучения разных характеристик восприятия, например, острота зрения и слуха, различительная чувствительность, цветоразличение, дифференциация высоты, тембра, громкости звуков и др. Для изучения особенностей зрения применяются специальные таблицы, аппаратура. В изучении слуха наряду с отдельными пробами большую популярность приобрел тест музыкальной одаренности Сижора.

Технические способности позволяют человеку успешно работать с разнообразным оборудованием или его частями. Наряду с некоторой общей способностью (технической одаренностью или техническим опытом) существуют независимые факторы: пространственные представления и техническое понимание. Под первыми имеется в виду способность оперировать зрительными образами, например, при восприятии геометрических фигур. **Техническое понимание** — это способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, находить одинаковые и различные. Первые тесты данного типа требовали от испытуемых умения конструировать, собирать технические приспособления из отдельных деталей.

Современные тесты чаще всего создаются в форме бланковых методик. Например, один из известнейших тестов — тест Беннета включает серии картинок с изображением несложных технических деталей и устройств и каждая картинка сопровождается вопросом. Для ответа необходимо понимание общих технических принципов, пространственных взаимоотношений и т. п.

Следует иметь в виду, что эта группа тестов направлена главным образом на выявление знаний, опыта, накопленного испытуемым, склонности к работе с техникой, батареи подобных тестов успешно используются при отборе в технические учебные заведения.

В диагностику группы профессионализированных способностей включают способности, которые необходимы для конкретных видов деятельности или отдельных профессий (художественные, артистические, математические, конторские и др. способности). Как правило, для каждой группы способностей создаются свои особые тесты. Однако существуют и более общие методы изучения способностей — **специальные тестовые батареи**. Они направлены на измерение способностей, необходимых в разных видах деятельности, и позволяют человеку ориентироваться в мире профессий.

Наиболее известными являются батарея тестов дифференциальных способностей (ДАТ) и батарея тестов общих способностей (ГАТБ). Первая из них создавалась для нужд школы и нашла применение в профессиональной ориентации учащихся. Она включает восемь субтестов, изучающих особенности развития словесного мышления, числовых (счетных) способностей, абстрактного мышления, технического мышления, скорости и точности восприятия, а также умения правильно пользоваться правописанием и строить предложения («использование языка»). **ГАТБ** была разработана Службой занятости США для проведения профессиональных консультаций в государственных учреждениях. Создатели этой батареи провели предварительный анализ почти 50 тестов, разработанных для разных профессий, и обнаружили, что они во многом совпадают. Были выделены 9 способностей, которые измерялись всеми проанализированными методиками, и

именно для их изучения подобраны задания, входящие в ГАТБ. Это 12 субтестов, измеряющих уровень развития способностей. Диагностика общих умственных способностей осуществляется с помощью трех субтестов: «запас слов», «математическое мышление» и «пространственное восприятие в трехмерном пространстве». Вербальные способности диагностируются путем заданий на определение синонимов и антонимов (запас слов). Числовые способности изучаются с помощью двух субтестов на вычисления и математическое мышление. Пространственное восприятие анализируется с помощью геометрических разверток. Восприятие формы представлено двумя субтестами, в которых испытуемый сопоставляет различные инструменты и геометрические формы. Скорость восприятия, требующаяся для клерка, представлена парами слов, идентичность которых необходимо установить. Моторная координация проявляется в задании сделать пометки карандашом в серии квадратов. Ручная ловкость, пальцевая моторика изучаются с помощью специального приспособления (4 субтеста).

На выполнение этой батареи уходит 2,5 часа. После проведения испытания вычерчивается так называемый тестовый профиль испытуемого, который наглядно демонстрирует индивидуализированную структуру способностей на момент тестирования (профиль — степень выраженности каждого фактора способностей). Полученный профиль сравнивается с профилем, характерным для профессионала, достигшего успеха. На основе сопоставления делаются выводы о рекомендуемых для претендента специальностях. Однако на практике оказывается, что даже яркие представители одной и той же профессии могут иметь неодинаковые тестовые профили. Это еще раз подтверждает пластический характер и компенсаторные возможности способностей человека.

В группу профессионализированных способностей входят также те, которые связаны с художественным творчеством. Чаще всего диагностика этих способностей осуществляется методом экспертных оценок работ, выставляемых специалистами высокого уровня, например, членами отборочных комиссий, функционирующих при

учебных заведениях соответствующего профиля. Для диагностики некоторых видов творческих способностей разрабатываются стандартизованные тесты. Так, **тесты художественных способностей** включают задания на понимание произведений искусства и на продуктивность (т. е. технику, мастерство исполнения) деятельности. Тесты первого рода диагностируют одно из важнейших качеств, требуемых для творчества — эстетическое отношение к жизни. Например, в тестах на понимание произведений искусства испытуемому необходимо выбрать из двух или более вариантов изображения какого-либо объекта наиболее предпочтительный. В качестве таких вариантов могут быть использованы картины известных художников или сюжеты, отобранные группой экспертов. Это «эталонное изображение» дается на фоне одного или нескольких искажений, т. е. таких, где умышленно нарушены принятые в искусстве критерии, принципы (цвет, перспектива, соотношение частей изображения и т. д.).

ЛИЧНОСТНЫЕ ТЕСТЫ предназначены для изучения разных аспектов личности — мотивации, интересов, ценностных ориентаций, эмоционального склада и др. Особенностью методов изучения личности является их разнообразие и пограничное положение в классификации методик. Так называемые личностные тесты на самом деле не являются тестами в чистом виде, обладая зачастую признаками проективных, полупроективных методик либо опросников.

К личностным тестам можно отнести как тесты-опросники, так и такие методики, как **семантический дифференциал** Ч. Осгуда, «техника репертуарных решеток» Г. Келли, «методика распределения времени» С.Я. Рубинштейна. Так, последняя из перечисленных методик направлена на изучение мотивационной сферы личности, интересов и предпочтений.

Испытуемому предлагают список разнообразных дел и просят примерно указать, сколько часов он затрачивает на их выполнение в течение 20 дней (480 часов). А затем предлагается отметить, сколько времени он затрачивал бы на эти же самые дела, если бы мог распоряжаться временем по своему усмотрению. В перечень дел включены 17

сфер, такие как сон, еда, транспорт, работа, обучение, домашние дела и заботы, чтение, прогулки, игры, отдых и др. После проведения опросов сопоставляется фактическое и желаемое распределение времени и на основании совпадений или расхождений делаются выводы о предпочтениях, интересах и установках личности, осознаваемых и неосознанных потребностях. Следует отметить, что к большинству личностных тестов не применимы традиционные критерии надежности, валидности и стандартизации.

ПРОЕКТИВНЫЕ методики направлены на экспериментальное исследование тех особенностей личности, которые наименее доступны непосредственному наблюдению или опросу. Среди диагностируемых качеств могут быть названы интересы и установки личности, мотивация, ценностные ориентации, страхи и тревоги, неосознаваемые потребности и побуждения и пр. В группе психодиагностических личностных методик применяются опросники, содержащие перечень вопросов или утверждений. Испытуемого просят либо дать конкретный ответ на поставленный вопрос, либо определенным образом отнестись к сформулированным утверждениям на разные темы. Опросники могут быть устными, письменными либо компьютерными. Ответы могут быть представлены в открытой или закрытой форме. Открытая форма предусматривает свободный ответ, закрытая — подразумевает выбор готовых («да», «нет», «не знаю» и др.).

Опросники могут применяться для исследования черт личности, ее интересов, предпочтений, отношений к окружающим и самоотношения, самооценки, мотивации и т. д. По сравнению с проективными техниками, сложными в проведении и интерпретации, опросники просты и не требуют длительного обучения экспериментатора. Опросники и анкеты могут использоваться также для получения данных о биографии, жизненном и профессиональном пути личности, для выявления мнений респондента по актуальным жизненным вопросам, для оценки качества процесса обучения и отношения к изучаемым дисциплинам и т. д. Наиболее известными и широко используемыми в психодиагностике являются многостадийный

личностный опросник штата Миннесота (ММПИ), личностный опросник Р. Кеттела, патопсихологический диагностический опросник (ПДО), опросники на выявление личностной и ситуативной тревожности, опросник интересов Е. Стронга и др.

Любые опросники, диагностирующие личностные особенности, применимы только в своей культуре. Поэтому перенос этих методов в другие культуры требует особо тонкого перевода, адаптации и апробации каждого вопроса.

Таким образом, достоинством опросников является простота процедуры проведения и интерпретации данных, возможность охватить с их помощью изучение широкого спектра социально-психологических условий жизни и особенностей личности испытуемого. Вместе с тем, учитывая достаточно большой набор имеющихся в настоящее время опросных методов, следует очень осторожно относиться к их подбору для проведения обследования. Требуется четкое формулирование целей и задач исследования для нахождения наиболее адекватных диагностических приемов.

Тестовое задание для контроля знаний

Выберите правильный ответ:

1. Свойства темперамента обусловлены соотношением жидкостей внутри организма с точки зрения:
 - а) конституционной теории
 - б) гуморальной теории
 - в) нейрофизиологической теории
 - г) ни один из ответов не верен
2. Название темперамента «меланхолик» в переводе с латинского означает:
 - а) кровь б) желчь в) слизь г) черная желчь
3. Нервная система, которая работает по «закону соответствия: сила реакции соответствует силе раздражителя» называется:
 - а) слабой б) инертной в) сильной
 - г) неуравновешенной

Человек астенического телосложения:

- а) крупный, мускулистый
- б) небольшого роста, с избыточным весом
- в) с широкой грудной клеткой и **широкими плечами**
- г) худой, изящный, интеллектуальный

Обращенность человека к внешнему миру, к общению с людьми свойственна для:

- а) интроверта б) амбиверта в) экстраверта
- г) невротика

Человек, имеющий сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы, обладает темпераментом:

- а) холерик б) сангвиник в) меланхолик
- г) флегматик

В конфликтной ситуации более склонен к несдержанности и импульсивности человек, имеющий темперамент:

- а) меланхолика б) сангвиника в) флегматика
- г) холерика

Врожденный характер носят свойства:

- а) характера
- б) самооценки темперамента
- в) все ответы верны

Совокупность устойчивых свойств, выражающих отношение человека к учебе, к другим людям, к вещам называют:

- а) темперамент б) уровень притязаний
- в) характер г) система

I. Преувеличенное развитие одних свойств характера в ущерб другим свойствам, в результате чего появляются однотипные конфликты, называют:

- а) стресс б) фрустрация в) акцентуация
- г) психопатия

Вставьте пропуски

Темперамент выражает ..., а не содержательные характеристики человека, обуславливает ... реакций, степень ... возбудимости, особенности ... к окружающей среде.

12. Согласно ... теории, темперамент зависит от телосложения, и выделяют 4 типа: ..., ..., дипластик и ...
13. ... характеризуют степень трудности целей, которые ставит перед собой человек
14. Если возбуждение преобладает над нервным процессом торможения, то такую нервную систему называют ... и она свойственна для темперамента...
15. ... — это эмоциональное состояние, которое возникает в случае непреодолимых препятствий для достижения желаемой цели. Возможны две формы проявления: ... и ...
16. Врожденные особенности поведения обуславливает ... , а приобретенные качества представляют собой ...
17. Структура индивидуальных отличий личности включает в себя 4 основных подструктуры: биологически обусловленная подструктура (то есть ...), индивидуальных особенностей ... (зависит и от врожденных свойств и от ...), а также социально обусловленные подструктуры «индивидуально.» и «. . .» (формируется под влиянием воспитания)
18. Самооценка, то есть ..., может быть ..., ... и ...
19. Закрепление в характере человека агрессивных качеств или склонности к самообвинению, «комплексу ...» может происходить в результате того, что человек зафиксировался на ...
20. «Зелен виноград» — это. той цели, к которой стремился человек, и этот способ помогает человеку ...
...

Контрольные вопросы

1. В чем проявляется своеобразие деятельности студентов?
2. Какие факторы влияют на уровень обучаемости?
3. Каким образом темперамент и характер проявляются в деятельности студента?
4. Охарактеризуйте роль способностей и интеллектуального потенциала в успешной деятельности студента.

5. От каких факторов зависит стиль учебной деятельности студента?
6. Возникновение каких эмоциональных состояний возможно в студенческой деятельности?
7. Студенты каких психосоциотипов наиболее склонны к интеллектуально-научной деятельности или организаторской деятельности?
8. Какова цель психолого-педагогического изучения личности студента? Какими методами можно пользоваться?
8. Каковы причины неврозов у студентов?
9. Выполните тестовое задание по оценке базовых психологических знаний.
10. Какие способы коммуникативного взаимодействия преподавателя преобладают в зависимости от уровня и стиля общения?
11. Какой стиль коммуникативного взаимодействия преподавателя со студентами является наиболее плодотворным? Наиболее часто встречается?
12. Каковы функции средства общения?
13. Почему преподавателю важно развивать коммуникативные умения синтонического общения? Как этого достичь?
14. Какова репрезентативная система? Как установить раппорт с собеседником?
15. К какому стилю руководства Вы склонны в общении со студентами?
16. Почему установки могут негативно влиять на деятельность преподавателя?
17. Каковы причины возникновения конфликтов между преподавателями и студентами?
18. Охарактеризуйте динамику конфликтов. Какие шаги решения конфликта могут быть применены?
19. Какие стратегии поведения в конфликтной ситуации вы применяете наиболее часто?

421 Психолого-педагогическое изучение личности студента

20. Какие рекомендации для разных психотипов в конфликтной ситуации Вы можете дать?
21. Охарактеризуйте манипулятивное общение и пути борьбы с манипуляциями.

Глава 4

ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ И СНИЖЕНИЯ ОТСЕВА СТУДЕНТОВ

Причины отсева студентов

Данные об отсеве студентов свидетельствуют, что в среднем по стране на последнем курсе учатся около 70% молодых людей, зачисленных на 1 курс.

Исследование причин отсева студентов показывает, что одним из главных факторов низкой успеваемости и большого отсева студентов является **отсутствие у них желания учиться** и работать по избранной ими специальности. **Слабая профессиональная направленность и низкий уровень учебной мотивации** занимают второе место в ряду причин отсева студентов. Значимыми факторами формирования положительного отношения к профессии являются ее общественная важность и соответствие индивидуальным способностям и склонностям студентов. К факторам, снижающим удовлетворенность профессией, относятся низкий заработок, длительность рабочего дня, возможность физического и нервного переутомления. Дополнительными негативными сторонами профессий, приобретаемых на технических факультетах, являются необходимость работы с людьми, отсутствие возможностей для творческой и научной работы.

Профессиональная направленность как интегральная характеристика внутренней активности личности не может не оказывать влияния на уровень учебной мотивации студентов. Если **профессиональная направленность** представ-

ляет собой **отношение к избранной специальности**, являющейся конечной целью обучения, то **учебная мотивация** есть **система отношений к различным аспектам учебного процесса**, выступающего в качестве средства достижения конечной цели.

Все мотивы были объединены в четыре группы — профессиональные, познавательные, социальной идентификации и утилитарные. Примером профессиональных мотивов может служить такой, как стремление стать высококвалифицированным специалистом. Образцом познавательных — желание получать интеллектуальное удовлетворение от процесса обучения. Примером мотивов социальной идентификации является стремление студентов к хорошей учебе ради достижения социального одобрения или избежания осуждения со стороны преподавателей, родителей, друзей, однокурсников; утилитарных — желание получить стипендию, место в общежитии. По интенсивности влияния на учебную работу студентов на первом месте стоят профессиональные мотивы, на втором — познавательные, затем идут утилитарные и мотивы социальной идентификации.

«Семейные обстоятельства» — третья по значимости причина отсева, по которой отчисляются 7,7% студентов. Под семейными обстоятельствами имеются в виду изменения семейного положения (чаще всего в связи с переездом в другой населенный пункт), необходимость ухода за больным родственником, трудности, связанные с рождением ребенка и уходом за ним и другие. Понять более полно проблему отчисления по семейным обстоятельствам можно, лишь охарактеризовав основные трудности семейных студентов.

Как правило, студенты начинают вступать в брак с 20-21 года. После этого возраста увеличение числа семейных студентов идет по нарастающей кривой. Среди опрошенных студентов в возрасте до 18 лет женаты и замужем только 1,9%, в 19—20 лет — 3,1%, в 20-21 год — уже 16,2%, в 22-23 года 27,5%, в 24-25 лет — 40,8%. Аналогична и динамика возрастания количества семейных студентов по курсам обучения: основная масса студентов вступает в брак в период с III по V курс. Описанное положение

одинаково характерно для студентов гуманитарной, естественной и технической специализации. Многие семейные студенты вынуждены совмещать учебу с работой. Появление ребенка вызывает много разного рода трудностей, серьезно сказывается на структуре жизнедеятельности, отношениях с окружающими людьми. Многократно возрастает нагрузка, что требует мобилизации всех духовных и физических сил. Около половины молодых матерей вынуждены уйти в академический отпуск. В ходе исследования выяснилось, что только 29,4% опрошенных молодых матерей полностью удастся сочетать обязанности матери и студентки, 60,7% это «удается с трудом», 7,8% откровенно признались, что сочетать эти обязанности им «практически не удастся». Выяснились довольно любопытные суждения студенток относительно обязанностей матери и специалиста. Большинство (80,4%) высказали мнение, что следует совмещать обязанности матери, жены и специалиста, 17,6% отметили, что «для женщины главное — рождение и воспитание детей. Профессиональная деятельность важна, но носит подчиненный характер». А 1,9% заявили: «Нельзя мириться с перспективами профессионального ограничения во имя детей. Главное — это профессиональная деятельность, а потом уже ребенок!»

Проблемы перед матерями стоят самые разные: 1) успешное продолжение учебы; 2) материально-бытовое положение; 3) отношения в семье между мужем и женой, а также с их родителями и родственниками; 4) отношение к студентам, имеющим детей, со стороны руководства вуза и факультета. Эти и другие проблемы могут создавать ситуации, при которых дальнейшая учеба оказывается невозможной. На пороге таких ситуаций постоянно находится каждая пятая студентка, имеющая ребенка; 21,6% опрошенных прямо указали, что не могут успешно сочетать обязанности матери и студентки и подумывают об уходе из вуза.

В структуре причин отсева **отчисление за нарушение учебной дисциплины занимает четвертое место**. Отсеянные по этой причине составляют 4,6%. К нарушениям учебной дисциплины относятся такие поступки, как систематические пропуски занятий, невыполнение обязательных

заданий и распоряжений в ходе обучения, длительное непосещение занятий без уважительных причин, самовольная неявка на экзамены и зачеты и т. д.

В студенческой среде складываются вполне определенные установки в отношении посещения занятий, которые в самом общем виде выглядят следующим образом:

	<i>Лекции</i>	<i>Семинары</i>
Необходимо посещать все занятия	32,9	58,8
Достаточно посещать лишь наиболее важные и интересные занятия	29,0	16,5
Необходимо посещать только занятия, непосредственно связанные с будущей специальностью	3,4	4,2
Самое лучшее — это введение свободного посещения занятий	2,3	9,5
Необходимо практиковать занятия по индивидуальному плану	9,7	11,0

Пятая причина отсева: **отчисление студентов за правонарушения.**

Среди нарушителей общественного порядка и совершивших другие правонарушения и преступления в состоянии алкогольного опьянения на 2/3 преобладают студенты 1 и 2 курса.

Активно употребляющих алкогольные напитки несколько больше среди студентов технических специальностей — 39,3%, 31,8 — среди гуманитариев, 29,0 — среди естественников.

Частота употребления алкогольных напитков тесно связана также с нравственными установками и принципами. Так, на отсутствие целей и идеалов указали около 15% студентов, изредка употребляющих алкогольные напитки, и 33,3% активно употребляющих. Больше половины активно употребляющих алкогольные напитки сосредоточивается в тех учебных группах, которые характеризуются крайне слабыми внутригрупповыми связями: 45,0% —

3 группах, в которых есть 2 или 3 тесные микрогруппы, контакты между которыми затруднены, а часть людей держится особняком; 12,2% — в группах, где нет сплоченного ядра и все студенты держатся особняком. Это значит, что возможности внутри группового контроля за поведением таких студентов крайне незначительны, и когда возникает ситуация, способствующая совершению правонарушения, их практически некому сдержать.

Психолого-педагогические действия, направленные на повышение успеваемости студентов

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

На 1 курсе перед преподавателем стоит нелегкая задача — построить учебный и воспитательный процесс, ориентируясь на разные возможности, разные индивидуальные качества студентов. Преподаватель в начале года не знает этих индивидуальных особенностей студентов. Затрудняет это познание и то, что на 1 курсе группы студентов довольно большие и ориентировка кураторов в их возможностях и способностях обычно идет довольно медленно — по мере выполнения студентами контрольных заданий, выступлений на семинарах и т. д., поэтому только к концу года преподаватель может составить какое-то представление о мотивах студентов. Ускорить это познание призван индивидуальный подход. Уже в самом начале учебного года среди студентов целесообразно провести соответствующие психологические тесты, опросники, анкеты, с помощью которых можно получить информацию о мотивах деятельности студентов, особенностях их направленности, а также выделить категории лиц, которым учиться не интересно и которым учиться очень хочется, хотя и трудно. Конечно, такая экспресс-информация должна непрерывно дополняться, уточняться и конкретизироваться на протяжении учебного года. В целях выявления

личностных особенностей студентов и ускорения их адаптации в своей студенческой группе полезно проведение социально-психологического тренинга (см. приложение).

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

1. Беседы, направленные на снятие у части студентов состояний неуверенности, повышенного беспокойства. В ходе изучения студентов выясняется, что некоторые из них начинают переживать ситуацию провала экзамена еще задолго до сессии. Причем такие состояния нередко возникают и у ответственных, многоработающих, по отзывам преподавателей, студентов. Тревожные мысли о возможном провале возникают у них в самых различных ситуациях. Такие состояния отвлекают от учебы, мешают собраться, сосредоточиться, лишают студентов уверенности в себе, в своих возможностях. Такие беседы следует проводить задолго до сессии.
2. Поощрение, подбадривание в ситуации экзаменов студентов с высокой неуверенностью в себе, снятие перед экзаменом состояния страха, который снижает их возможности, сковывает память, мышление; перед экзаменами таких студентов надо поощрить, вселить уверенность в своих силах. У ряда слабоуспевающих студентов в ситуации экзамена наблюдается ухудшение внимания, памяти, мышления (таких студентов можно выявлять по данным самооценок), их возможности резко снижаются, знания забываются. Преподаватели оценивают таких обучающихся прежде всего по результатам их деятельности, не учитывая их состояния. По этой причине бывают низкие оценки в действительности способных студентов.
3. Беседы, направленные на преодоление излишней уверенности в себе (понижение уровня самооценки). В среде средних и даже слабых студентов есть категория лиц, явно переоценивающих свои возможности. У них нет ни выраженных сильных сторон, ни выраженного интереса к учебе. В процессе общения с ними куратору

необходимо попытаться сформировать у них здоровую озабоченность перед предстоящей сессией, критичность по отношению к собственным возможностям, проиллюстрировать на ситуациях их учебной деятельности отсутствие у них оснований для высокой самооценки и чувства успокоенности.

4. Информирование контингента первокурсников о том, что именно в начальном году обучения от них требуется максимальное сосредоточение на учебе, систематичность в занятиях.
5. Использование для снятия состояния утомления и повышения работоспособности методики аутогенной тренировки. Сначала студентам рассказывают о тех возможностях, которые предоставляет аутогенная тренировка для снятия состояния утомления, повышения умственной работоспособности. Затем комплектуется группа студентов, желающих овладеть методом. Для сеанса может использоваться магнитофонная запись текста со специальным музыкальным сопровождением, усиливающим действие словесных формулировок. Под влиянием текста и музыки у студентов происходит мышечная релаксация, в результате которой восстанавливаются нервно-психические силы, повышается способность к восприятию учебной информации. Может повышаться и способность к саморегуляции, в результате которой более эффективным становится самовоспитание, формирование у себя волевых качеств. Сеансы аутогенной тренировки должны осуществляться специалистом-психологом (сотрудником психологической службы вуза).
6. Работа с пассивными студентами с целью преодоления их собственного стереотипа поведения. Такие студенты (не обязательно с низкими способностями, нередко просто запустившие учебу, неуверенные в себе) не решаются обратиться за помощью к преподавателям или товарищам по группе и поэтому накапливают непонятый материал. Проявить активность им мешает боязнь показать свою несообразительность, чувство неловкости. Таким студентам самим не избавиться от привычки

к пассивному поведению. Оно укоренилось, стало стереотипом. Им необходима помощь куратора.

7. Совет ряду студентов отказаться от посторонних увлечений перед сессией. В ходе индивидуальной работы выясняется, что у некоторых слабых и средних студентов непомерно велики затраты времени на общение с друзьями и занятия, далекие от учебы.
8. Совет некоторым студентам преодолевать у себя такие отрицательные качества, как нерегулярность занятий, разбросанность интересов.
9. Информирование студентов младших курсов о том, что в их среде, возможно, есть лица, которые на начальных этапах обучения могут учиться удовлетворительно или даже плохо, но у которых тем не менее имеются специальные способности, проявляющиеся на старших курсах. Эти студенты могут отличаться пассивностью, отсутствием интереса к неспециальным предметам, но могут обладать ярко выраженными специальными способностями. В процессе работы с такими студентами куратору необходимо:
 - а) помочь проявиться их сильным сторонам (можно, в частности, давать конкретные поручения, при выполнении которых проявились бы соответствующие способности студентов и на этой основе изменилось бы отношение к ним внутри группы, повысился их статус среди сокурсников);
 - б) провести серию бесед с целью убеждения этих студентов в необходимости более заинтересованно относиться к приобретению знаний на младших курсах (с точки зрения требований будущей специальности);
 - в) осуществлять систематический контроль за распределением этими студентами своего свободного времени.
10. Введение слабого студента в коллектив группы, налаживание контакта с товарищами по учебе. По целому ряду причин некоторые слабые студенты оказываются изолированными от сокурсников, что уводит их в сторону от группы (а значит, и от учебы). Дружью у них

оказываются вне группы, поэтому повлиять на них через группу довольно сложно. В целях налаживания связей таких студентов с коллегами по учебе куратору необходимо подобрать для них такие поручения, в которых могли бы проявиться их специальные способности (малоочевидные для членов группы). Это повысит авторитет слабых студентов и укрепит их связь с товарищами по группе.

11. Информирование студентов о целесообразности их объединения в микрогруппы для самостоятельной работы над учебным материалом (объединение должно осуществляться на базе взаимного тяготения студентов друг к другу). Такое мышление в микрогруппах активизирует мышление, пробуждает интерес студентов к изучаемому предмету и улучшает его усвоение.
12. Работа по накоплению в вузе профиограмм тех специальностей, по которым готовит данный вуз. В ходе индивидуальной беседы студенты отмечают, что при выборе вуза или специальности они остро ощущают недостаток соответствующей информации, что влечет за собой ошибочный выбор вуза, отсутствие интереса к специальности и как результат этого — последующий отсев. Перевоспитание таких, неверно выбравших специальность студентов, часто не приносит успеха — направленность человека изменить далеко не просто. В связи с этим возникает задача улучшения информирования абитуриентов о будущей профессии. Составление профиограмм целесообразно поручать сотрудникам профилирующих кафедр, наиболее осведомленным об особенностях и специфике той или иной специальности.
13. Оказание помощи в профессиональном самоопределении студентов, осуществление психологической коррекции личности студента при компромиссном выборе профессии (процедура работы описана в приложении).
14. Информирование студентов о рациональных приемах организации учебной деятельности, ряд рекомендаций студентам приведен в приложении.

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

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

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

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

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

Организованы группы по 8 человек.

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

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

В проведении этой работы можно обозначить следующее:

- 1. Выделение преподавателем основных понятий. Например, из начального раздела программы называются следующие понятия: определитель, система трех линейных уравнений с тремя неизвестными, матрица, вектор, скалярное произведение векторов, векторное произведение векторов, смешанное произведение векторов.*
- 2. Распределение понятий между студентами с учетом их желания. Студентов, выбравших себе определенное понятие, просят «освежить» в памяти сведения о нем к следующему занятию.*
- 3. Информация членов группы о сути выбранных ими понятий, причем в той последовательности, в какой они изучаются по программе. При этом каждый студент сообщает членам группы об основных чертах выбранного им понятия, выделяет в нем главное.*
- 4. Общение между членами группы по поводу данных понятий, направленное на: а) устранение неясностей в их сути; б) установление внутри- и межпредметных связей*

понятий. Взаимодействие направляется специальными вопросами.

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

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

Вопросы, направленные на выяснение порядка следования понятий:

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

Вопросы, направленные на выяснение содержательных связей понятий: Каковы связи Вашего понятия со всеми обсуждаемыми здесь (например, какова связь матрицы с определителем?) Перечислите, раскройте эти связи. Если Ваше понятие объединить с понятием, например, этого члена группы, какое новое понятие получится? (Ответить должны оба студента.) Перечислите, с какими понятиями родственно Ваше понятие, от каких отлично. Какова область применения Вашего понятия? Назовите любые подходящие Вам в голову ассоциации и аналогии рассматриваемого Вами понятия с другими категориями. Не бойтесь неожиданных умозаключений. Учитывая специфику предмета или отдельных его разделов, метод можно модифици-

ровать. В отзывах относительно метода студенты указывают, что он дает то, чего не могут дать лекции и практические занятия (ставит их в ситуацию, требующую проявления активности, обогащает информационную среду в процессе интенсивного общения, активизирует мышление, вырабатывает навык оперирования соотношениями понятий).

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

Именно сочетание индивидуального подхода, обеспечивающего раннюю диагностику высокомотивированных студентов, с активно формирующим методом — наиболее перспективное средство повышения успеваемости и предотвращения отсева студентов. Благоприятный или неблагоприятный социально-психологический климат в группе, наличие или отсутствие в ней лидера — важнейшие условия, определяющие успешность обучения и воспитания в студенческих группах. Все больше обращаются к групповым совместным или коллективным формам обучения (схема 2.37). При групповых формах деятельность каждого члена группы фактически индивидуальна и только незапрограммированное общение во время занятий и в свободное время создает эффект совместности. **Совместной можно считать такую деятельность группы, при которой ее участники взаимосвязаны одновременно и последовательно действиями, действия одного участника невозможны без одновременных или предшествующих действий другого (других).** Максимальная взаимосвязанность студентов в группе возникает в условиях, когда группа в два-три человека должна, например, подготовить один проект, отработать навыки владения аппаратурой и т. п. При коллективных формах участники не только взаимосвязаны деятельностью (учебной, трудовой, спортивной), но и обладают всеми признаками коллектива, т. е. имеют ценностно-ориентационное единство, сплоченность.

Известно, что динамика психических (восприятие, память, мышление), уровень проявления психических фун-

Коллективная групповая учебная работа

Она возможна, если:

- Общая познавательная задача решается общими усилиями студенческой группы.
- Если каждая микрогруппа получает задание, являющееся составной частью общегрупповой задачи.
- Каждая микрогруппа в зависимости от количества членов и уровня их подготовки получает задания определенной степени трудности. С заданием должны ознакомиться все члены группы, каждый приступает к решению и должен сообщить свой результат, если результат совпал с результатами остальных, группа переходит к решению следующей задачи, если не совпал, группа приступает к обсуждению
- Во время работы групп преподаватель ходит по аудитории, следит за работой групп, удалось ли группе найти самый рациональный путь решения, не остались ли какие ошибки не исправленными, в случае затруднения педагог включается в работу группы.
- Для предметов физико-математического цикла групповую работу целесообразно использовать для закрепления материала, а для гуманитарного цикла групповую работу можно использовать при изложении нового материала, носящего проблемный характер.
- При групповой работе усиливается активность, интерес и уровень получаемых знаний и развивается умение делового общения, взаимодействия с людьми при решении разнообразных проблем.
- Около 40% учебного времени полезно отводить на групповую работу.
- Оптимальная численность микрогруппы - 3—5 человек. С возрастанием численности группы ее продуктивность снижается.
- По физико-математическим предметам целесообразно создавать микрогруппы с примерно одинаковым уровнем знаний и умений и давать задания группе с учетом уровня подготовки ее членов.
- Нужно в каждой группе выделять «ответственного руководителя», который руководит работой группы, процессом обмена и обсуждения информации. Выбор «руководителя» полезно

- предоставить самой группе, возможно наличие «технического» и «эмоционального» лидера в микрогруппе.
- Необходимо изучить и учитывать характер межличностных отношений между студентами для правильного комплектования групп; в одну группу не включать студентов, которые взаимно отвергают друг друга; студентов малопопулярных, неуважаемых направлять в такие группы, в которых отношение к ним было нейтральным.
 - При дифференцированной групповой работе каждому студенту даются индивидуальные задания с учетом его способностей и знаний.
 - Каждой группе дается набор учебных материалов для работы, где указаны цель задания, перечень литературы и материалов, которыми должны пользоваться студенты, порядок выполнения задания - какую часть задания выполняют индивидуально, какую - коллективно, перечень контрольных вопросов для самопроверки.
 - Для организации рабочего места используют легкие столики, которые сдвигаются так, чтобы могли вместе работать по 5 человек и чтобы отделить одну группу от другой.
-

Окончание схемы 2.37

кций (психомоторных, интеллектуальных) различны в условиях индивидуальной и совместной деятельности.

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

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

Совместная мыслительная деятельность имеет такое преимущество, как возможность распределения функций: **ОДИН**

генерирует идеи, другой классифицирует их, третий «дорабатывает» до необходимого практики варианта. При совместном обучении сложным мыслительным задачам необходимо периодически обмениваться «функциями», что позволит соучастникам более или менее равномерно овладеть соответствующими приемами мыслительной деятельности.

К социально-психологическим резервам интенсификации обучения относятся: оптимальное комплектование обучающихся групп (однородности — разнородности различных характеристик студентов); согласование в системе обучающий — обучаемый.

Развивающее обучение в вузе предполагает формирование у студентов потребности, интереса и умений совершенствовать свои знания и способности. Сознательно готовиться к будущей профессиональной деятельности — значит развивать необходимые способности, совершенствовать свои умственные качества. Для студенчества учеба — первична. Но умение и стремление учиться, а главное — желание овладеть конкретной профессией, как правило, не возникают спонтанно сами по себе в связи с зачислением абитуриентов в высшее учебное заведение. Только благое желание овладеть профессией не является надежной гарантией формирования склонности и профессиональных качеств. Редкий абитуриент полностью представляет себе, что составляет сущность его будущей профессии, каких знаний, умений, навыков и способностей она требует, какая система подготовки приведет к овладению специальностью и формированию нужных черт личности. И поэтому школьники, поступающие в вуз по формальным мотивам, обрекают себя в известной степени на ошибку выбора, что впоследствии сказывается на их учебе и профессиональной подготовке. Большинство поступают в вуз без учета личных возможностей и специфики будущей профессии, лишь из желания получить высшее образование, или престижности вуза и специальности, или невысокого конкурса, или за компанию с друзьями. **Для становления студента как специалиста** нужны соответствующие предпосылки, основными индикаторами которых могут быть **профессиональная направленность** и соответствующая

довузовская подготовка молодежи. Обычно под профессиональной направленностью подразумевают положительное отношение, интерес к профессии, склонность заниматься ею.

Успех освоения профессии будет зависеть от того, насколько у студента разовьется потребность в освоении профессии. И в этом смысле не все студенты, попавшие в вуз случайно, безнадежно утрачены для общества как квалифицированные специалисты. В процессе учебы под влиянием различных факторов у них может появиться интерес к получаемой профессии. Для такой категории студентов особое значение имеют психолого-педагогическая атмосфера учебного заведения, качество преподавания, материально-техническая база, техника и методика учебного процесса и практических занятий. Но сегодня **содержанием обучения удовлетворены лишь 29% студентов.** Серьезные претензии студенты предъявляют и к преподавателям учебных заведений. Некомпетентность, неграмотность и профессиональное несоответствие преподавателей снижают интерес к учебе, превращают учение в формальный процесс. Студенты полагают, что повысить качество успеваемости и изменить отношение студентов к учебе как объективной необходимости, разумеется, можно. Для этого следует **повысить качество преподавания, создать социальные гарантии при распределении на работу в зависимости от качества полученных знаний,** нравственных и физических затрат.

Часто преподаватель сталкивается с **ситуацией отторжения студентом его предмета.** При этом он подчас не понимает, почему данная дисциплина не является для студентов значимой. Скорее всего, это объясняется неоткоординированными позициями участников учебного процесса, а также тем, что студенты **не «видят» учебный предмет в плане своего профессионального становления.** Преподаватель же, имея в виду общую установку на развитие личности студентов, практически чаще всего сосредоточивается все-таки на уровне техники и приемов предметного характера.

Усложнение задач, которые предстоит решать студентам, определяется усложнением осваиваемых ими предметных действий и лежащих в их основе когнитивных

моментов. В последние годы в связи с достижениями психологии общения **акцент смещается на проектирование способов учебного диалога:** диалог между преподавателем и студентом, студентов друг с другом, группы студентов и преподавателя призван улучшать усвоение, влиять на мотивационную сферу познавательной деятельности учащихся и на контрольно-оценочную. Этим усиливается тенденция планировать обучение как творческий процесс, не сводимый к освоению готовых правил решения разнообразных задач. Умение включать предметные задачи в целостную учебно-воспитательную ситуацию, задающую координаты отношений человека к миру и к другому человеку, очерчивать статус данного научного предмета в сфере культуры и социума, морали, искусства и обыденного сознания, умение трансформировать ценностные устремления студентов в конкретные учебные цели — все это отличает высокие образцы психолого-педагогических достижений (собственно, это считалось неперменным атрибутом мастерства преподавателя во все времена). **Концепцию совместной продуктивной деятельности преподавателя со студентами и студентов друг с другом (сокращенно СПД)** разработал профессор В.Я. Ляудис. В качестве единицы проектирования учебной ситуации В.Я. Ляудис выделяет четыре взаимосвязанные переменные: **содержание учебного предмета**, структурированное в соответствии с целями обучения; **условия**, организующие усвоение учебного содержания и обобщенных способов учебной деятельности; **систему учебных взаимодействий преподавателя со студентами и студентов друг с другом**, изменяющихся в определенной логике по мере освоения новой деятельности; динамику указанных переменных в их взаимосвязи на протяжении всего процесса обучения. **Организация ситуации СПД предполагает четыре основных требования:** 1) включение участников с самого начала обучения в творческую продуктивную деятельность; 2) совместное планирование учащимися и преподавателями системы промежуточных задач (творческих и репродуктивных), необходимых для движения к намеченному продукту, т. е. умение преподавателя направлять совместную деятельность не только на выполнение технологической работы, но и прежде всего

на совместное формирование мотивационно-смысловой сферы; 3) такое сотрудничество в учебной деятельности, в котором каждый, ориентируясь прежде всего на смысловую ее сторону, мог бы определять свой вклад в эту деятельность; 4) закономерная перестройка по ходу обучения исходных взаимодействий по этапам: введение в деятельность; действия, разделенные между преподавателем и учащимися; имитируемые действия; поддержанные действия; саморегулируемые, а затем самопобуждаемые действия. Стратегия СПД уже реализуется в преподавании многих дисциплин в школе и вузе: обучение письменной речи младших и старших школьников через введение в ситуацию сочинения сказок, историй и др., обучение информатике старших школьников через включение социально значимых задач, обучение студентов чтению и пониманию сложных текстов и т. д. Опыт говорит о том, что, проектируя учебные ситуации в стратегии СПД, преподаватель стремится **вовлечь в сферу внимания цели и смыслы учебно-профессиональной деятельности**. Этому служит фаза введения в деятельность. Нацеливание не на собственное умение, а на совместно достигаемый результат деятельности приносит немедленное эмоциональное принятие задачи студентами. Добившись этого, педагог уже не боится идти на конфликтные ситуации, когда студенты (или значимая их часть) выбирают, к какого рода действиям они присоединяются (к новым, только что намеченным, или старым, апробированным в предыдущем опыте); будут ли они вместе с педагогом искать способы решения задач или примут пассивную позицию объекта управления; будут ли они действовать как партнеры, помогая друг другу, или индивидуально. Разумеется, здесь преподаватель применяет такие приемы, как поощрение, внимание, активизация сокровенных чувств и надежд, доверие, моральная поддержка и т.п. Таким образом, основным объектом усилий преподавателя выступает не столько освоение учебного содержания, сколько развивающаяся учебно-профессиональная позиция студентов. Увязывая на всех этапах учебные и профессиональные цели (свои и студентов), цели овладения деятельностью в учебно-профессиональном партнерстве и усвоения норм соци-

ального взаимодействия, преподаватели обогащают план своей работы целями разных аспектов.

Концепция СПД органично вписывается в «педагогическую сотrudничества», основные идеи которой представлены ниже.

Основные идеи педагогики сотrudничества

1. **Идея трудной цели.** Нужно ставить перед студентами более сложную цель, указывать на ее исключительную трудность и внушать уверенность в том, что цель будет достигнута, тема хорошо усвоена.
2. **Идея опоры.** Это не схема, а набор ключевых слов, знаков и других опорных сигналов, особым образом расположенных и показывающих логику изучаемого материала в виде компактной образной (иногда разноцветной) опорной схемы, которая сильно облегчает запоминание и понимание материала и полностью исключает возможность зубрежки.
3. **Идея свободного выбора.** Шаталов дает ученикам сто задач, чтобы они сами выбирали для решения любые из них и в любом количестве. Свобода выбора — самый простой путь к развитию творческой мысли.
4. **Идея крупных блоков.** Материал сводится в крупные блоки, можно увеличить объем изучаемого материала, легче установить логические связи, выделить ведущую мысль, тенденцию.
5. **Идея диалогических размышлений.** Диалог преподавателя со студентами, доброжелательное и внимательное отношение к высказываниям студентов, поощрение идей, мыслей студентов, даже неудачных и неверных, поощрение активности студентов, сотrudничество преподавателя со студентами в поиске решения учебных проблем, задач способствует развитию умственных способностей.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Психологическая коррекция личности студента при компромиссном выборе профессии

Проведенные нами психолого-социологические исследования студентов педагогических и технических вузов (1995—1997) показали, что далеко не все студенты вполне осознанно выбрали ту специальность, которой обучаются. Причем их количество, судя по посещаемости занятий и по собственным высказываниям о желании учиться, значительно на первом курсе. На втором — число, не желающих учиться конкретной специальности, достигает апогея, происходит «отсев» совсем случайных людей, которые вообще не знают, зачем они пришли в вуз. Потом количество студентов, говорящих, что они выбрали данную специальность случайно или компромиссно, снижается; к концу четвертого — началу пятого курса остается 2-3 человека на студенческую группу, у которых просматривается явное эмоционально-отрицательное отношение к выбранной специальности и к будущей работе. Эти студенты ведут себя на собеседованиях в группе достаточно агрессивно: «Нам Ваши «проповеди» не нужны, нам диплом надо получить и в армию не пойти, а потом сами разберемся, что делать дальше. Обычно лишь 3-4 человека на студенческую группу уверены в правильности выбранного пути. Они читают дополнительную литературу, творчески выполняют курсовые и дипломные работы, знают, где они будут работать и внутренне готовят себя к этой работе. Оставшаяся, явно большая, часть студенческой группы скромно отмалчивается или вяло высказывается о правильном выборе своей специальности. Наиболее характерный ответ на вопрос: «Чем бы Вы хотели заниматься, окончив университет?» был: «Зарабатывать деньги». Причем не обязательно по выбранной специальности, а там, где больше платят за меньший труд. Поэтому можно предположить, что после окончания вуза многие из них не будут работать по специальности.

Что же мешает студенту за годы учебы подготовиться к будущей работе, определить свое место, позицию в рамках избранной деятельности? Есть определенный процент студентов, испытывающих серьезные трудности в осознании себя в будущей профессиональной роли. Трудности сознания чаще всего связаны не столько с ограниченными возможностями к осознанному выбору, сколько с эмоциональной перегруженностью, остротой, травматичностью содержания, которое необходимо осознать: травматогенные переживания ограничиваются и вытесняются в подсознание, где «живут» в ожидании драматической развязки. Включается защитный механизм психики — рационализация. Человек пытается логически оправдать свое нерациональное поведение. Это оправдательное объяснение, как правило, не соответствует причине действительной. Представим себе вполне банальную ситуацию. Девочка-отличница, краса и гордость своей семьи и школы. Готовит себя к карьере переводчицы. Она обязана оправдать ожидание окружающих, поступить в вуз сразу после школы и непременно в институт иностранных языков. Однако судьба оказывается жестокой, отличница «проваливается» на экзаменах и под давлением родителей, расстроенная неудачей, соглашается на компромисс. Поступает в педагогический институт, клятвенно пообещав себе не соглашаться на работу в школе, а, получив диплом, обязательно вернуться к своей мечте. Приходится выбирать не то, что хочется, а то, что доступно. Если этой девочке повезет, она, закончив пединститут, найдет для себя желанную работу. Или за годы учебы изменит отношение к деятельности педагога и с готовностью пойдет в школу. Вероятнее всего она будет учиться как в тумане, не стремясь разобраться в том, что ей кажется ненужным, воспринимая педагогические дисциплины как бесполезный довесок к филологическим и уж, конечно, не задумываясь о том, как она будет работать в школе, способна ли она на контакт с детьми. Туман, окутывающий сознание нашей героини, состоит из нереалистических ожиданий, иллюзий, отрицательных эмоциональных переживаний и служит для того, чтобы ослабить чувство провала, тревоги, смириться со сделанным компромиссом. Такой комп-

ромиссный профессиональный выбор осознается человеком как временный, вынужденный. Однако чем сильнее переживание неудачи, чем яростнее желание вытеснить из сознания обиду на судьбу, тем больше отчуждение от «временной» работы, учебы, тем острее неприязнь к тем, кто требует от него учиться или выполнять данную работу.

Студент, сделавший компромиссный профессиональный выбор, — это в будущем плохой работник, жертвами непроработанной личностной позиции которого становятся окружающие, он сам, результаты его деятельности. Ясно, что такие студенты требуют специального к себе внимания и психологической помощи, поскольку сами, в силу эмоциональной остроты переживаний, связанных с компромиссным выбором профессии, не всегда в состоянии осознать свои проблемы и далеко идущие последствия. Эти последствия чаще всего просматриваются в отношении к себе и своей работе тех людей, которые не смогли реализовать свои профессиональные амбиции. Можно вычлечь ряд типичных признаков этого отношения, признаков, за которыми просматривается компромиссность профессиональной ориентации.

1. В работе выделяются аспекты, связанные с профессией, от которой пришлось отказаться. Для девочки-отличницы из предыдущего примера: «Можно совершенствоваться в знании языка, ведь никто не мешает мне этим заниматься, а часы в школе хоть и отвлекают, все же служат языковой практикой».
2. Человек находит во внешних атрибутах, так или иначе связанных с его работой, нечто привлекательное и ценное: «Зато времени свободного много» или «Зато в моем распоряжении автомашина».
3. Вынужденная профессия воспринимается как временная: «Ладно, поработаю пока здесь, потом найду то, что хочу».
4. Неудачи на работе объясняются внешними причинами: «Этим детям совершенно не нужен английский, вот они и хулиганят. Они думают, что кроме этого десятка

слов я больше ничего не знаю. Глаза бы мои вас не видели!».

Можно предположить, что компромиссный выбор чаще всего делается в области, сходной с той, в которой первоначально стремился работать человек. Нередко учителя-предметники — это несостоявшиеся филологи, историки, математики. Инженеры — бывшие школьники, мечтавшие о научной карьере физика, химика. Однако чем меньше похожа выбранная профессия на ту, от которой пришлось отказаться, тем больше у человека шансов адаптироваться, переориентироваться, избавиться от мучительного переживания сделанного компромисса.

У людей, постоянно неудовлетворенных своей работой, в конечном итоге могут развиваться такие формы компенсаций как:

1. Смещение жизненных ценностей во внепрофессиональную сферу: «Для женщины главное — семья...» или «Только в горах я человек, а на работе — робот...».
2. «Уход в болезнь». Преувеличенная забота о своем здоровье, как правило, связанная с реальным угнетением соматического состояния под влиянием хронической депрессии. Невротическое развитие.
3. Образование сверхценных идей, в том числе связанных с работой. Избирательное отношение к профессиональной деятельности, вызванное стремлением вытеснить все, что напоминает о компромиссе, о неудаче, может привести к тому, что человек начинает неадекватно преувеличивать значимость тех сторон своей работы, которые, как ему кажется, позволяют реализовать первоначальные ценности: «Пусть мои ученики меня не понимают и не слушают, я заставлю их относиться к математике как к основе всех предметов и наук».

Как помочь людям, сделавшим в свое время компромиссный профессиональный выбор и страдающим от этого? В работе некоторых авторов (*Новикова Е.В., Хухрев ИЛ.* Психологическая коррекция личности при маргинальной профессиональной ориентации. Психологическое сопровождение подготовки специалистов в вузе. Материалы конференции. Новосибирск. 1988) предлагается психологический

подход, разработанный авторами на стыке гештальт-терапии и транзактного анализа. Психотерапию следует проводить в гомогенной по профессиональному признаку группе.

Выделяются следующие уровни психотерапевтической работы с указанной группой студентов:

1. Возбуждение энергии. Для психотерапевтической работы необходимо актуализировать у студента энергию любого рода: враждебность, любовь, тревожность и др. Например, энергию можно выделить, обсуждая в группе причины компромиссного выбора. Возможно, первоначальная профессиональная установка выбора профессии базировалась на представлении об идеале: работа филолога интересна, престижна и нужна людям. Работа библиотекаря, чем занимается в настоящее время несостоявшийся филолог, не так престижна и интересна, но дает средства к существованию. Можно заметить, что вторая система ценностей более прагматична. Таким образом, компромисс, на который пришлось идти при выборе второй профессии, соединил две несовместимые системы ценностей: ценности, связанные с реализацией мечты, и ценности, связанные с необходимостью жить в реальном мире. В психологическом плане первую систему реализовал компонент Дитя, а вторую — Родитель. Такая постановка вопроса должна вызвать у членов группы диаметрально противоположные суждения, споры, что дает выход психологической энергии.
2. Фокусирование. Освободившаяся психологическая энергия (во время спора) вскрывает внутренний диалог и базовую психологическую установку выбора профессии.
3. Овладение. По существу, это означает принятие ответственности за свой профессиональный и жизненный выбор. Участники группы должны осознать у себя наличие установок неблагополучного Дитя как действительного источника своих проблем. «Ну вот, теперь мне ясно, почему я так несчастен», — так, вероятно, звучал голос внутреннего самооправдания. Гораздо сложнее принять мысль, что неблагополучное Дитя — это результат работы нашего воображения: в окружающей

нас действительности мы видим признаки неблагополучия и отбрасываем малейшие намеки на наше совершенство.

В задачу стадии овладения входит также преобразование самовосприятия, когда «отрицательные» характеристики поведения, помещенные в иной контекст, становились «положительными». Это позволяет принять ранее осуждаемые свойства и проявления своей личности. В результате этого появляется возможность по-новому взглянуть на ситуацию компромиссного выбора профессии. Если раньше один из выборов рассматривался как негативный (временный, менее привлекательный), то в результате подобной процедуры в нем выделялись прежде всего положительные признаки. Вместо тягостного и мучительного ощущения от жизни и работы возникало ощущение легкости и удовлетворения. Оба выбора выступали теперь не как альтернативные и параллельные, а как последовательные этапы одной жизни. Таким образом происходит принятие уже сделанного выбора. Осознанием выбора должен заканчиваться процесс психологической коррекции компромиссного выбора профессии.

Представляется возможным и необходимым осуществление подобной процедуры со студентами первого, второго курсов. Если студенты старших курсов переживают внутренний конфликт и неуверенность по поводу будущей профессии, то в этой ситуации большую пользу может принести возвращение к первоначальному выбору и осознание его предпосылок. Это поможет предотвратить многие проблемы, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности.

Рекомендации студенту

Как организовать свои занятия

1. Дайте слово, что не позволите себе утонуть в делах! Если вы не очень организованны, вам может показаться, что задания идут неудержимым потоком и вас захлестывает. Однако приняв твердое решение работать

организованно, вы окажитесь в гораздо более сильной позиции человека, «оседлавшего волну».

2. Составляйте списки дел. Только не подходите к этому формально и не делайте записей типа «проработать конспекты». Пусть ваш список будет пространным, но содержит короткие и конкретные задачи. При этом у вас будет возможность достаточно быстро выполнить одно-два дела и вычеркнуть их из списка. Последнее обычно доставляет большое удовольствие.
3. Включайте в свой список каждое задание, которое вы получаете. Введите систему определения приоритетности, но не по срокам, например, установленным вам срокам сдачи работ, а в порядке их значимости. Установленные сроки, безусловно, учитывать необходимо, но не меньшее, а даже большее значение следует придавать тем занятиям, которые представляются вам важными в долгосрочном плане.
4. Регулярно корректируйте списки дел (на это будет уходить всего несколько минут.) Как только вы обнаружите, что значимость какого-то пункта возросла, повысьте его приоритет в списке. Назначайте свои собственные сроки выполнения задач, включенных в перечень, устанавливая их с большим запасом относительно заданных извне сроков, например, сроков сдачи работ.
5. Вносите разнообразие в свои занятия. Например, занимаясь целый вечер, не следует корпеть все время над одним заданием. Часть времени проведите, повторяя что-нибудь, часть уделите планированию дел на будущее или продолжению работы над заданием, которое вы начали выполнять до этого, и часть — чтению дополнительной литературы по изучаемым предметам. Говорят, что перемена занятия — тот же отдых. Эффективность вашей работы будет выше, если в течение вечера вы будете заниматься различными заданиями, а не монотонно трудиться над одним.
6. Используйте каждый кусочек свободного времени. Даже у самых занятых людей в течение дня то и дело выпа-

дают свободные пара-другая минут. Используйте их для какого-нибудь небольшого дела, например, запишите интересные мысли, пришедшие вам в голову на одном из аудиторных занятий на прошлой неделе. Вы удивитесь, насколько продуктивными окажутся эти маленькие отрезки времени. Ведь концентрировать внимание в течение длительного времени трудно, на протяжении же коротких периодов активности это достигается легко.

7. Всегда и везде имейте с собой что-нибудь, чем вы могли бы заняться! Не надо, конечно, целыми днями таскать с собой все учебники и тетради, однако, что-то небольшое иметь при себе весьма полезно (например, записную книжку или карточку с записью ключевых положений изучаемого материала). Точно так же при подготовке к выполнению важного задания, например, сочинения, полезно несколько дней носить с собой план сочинения, чтобы, постепенно «сортируя» приходящие в голову идеи, заносить их в план в виде ключевых слов или фраз.
8. Никогда не работайте только в одном «любимом» месте. У большинства людей есть места, в которых они предпочитают работать. Однако если вы все время работаете в одном, предпочтительном для себя месте, вам будет легко оправдать свое нежелание работать где-либо еще.
9. С самого начала своих занятий учитывайте, каким способом будут оцениваться результаты. Если курс завершается экзаменами, начинайте практиковаться в ответах на вопросы сразу же, как только пройдете материал, достаточный для ответа хотя бы на некоторые из них! Вы должны быть готовы начать отвечать на вопросы к концу первой недели занятий.
10. По возможности занимайтесь вместе с сокурсниками. Работая самостоятельно, можно часами сидеть за столом без какого-либо ощутимого результата. Когда вы являетесь частью работоспособного коллектива, ваши возможности предаваться ленивым мечтам существенно уменьшаются. Каждый раз, когда вы объясняете

что-либо своему товарищу, вы эффективно обучаетесь сами.

11. Не позволяйте себе увлекаться «срочными» заданиями. Отдавая все свое время и энергию одному срочному заданию, через какое-то время вы просто окажетесь перед необходимостью столь же срочно выполнять другое. К выполнению всех заданий старайтесь приступать пораньше, чтобы как можно меньшее их число переходило в разряд срочных.
12. Устанавливайте свои сроки выполнения заданий. Обычно при выполнении работы вы должны укладываться в предписанные сроки — назначайте себе свои сроки, более жесткие, чем те, которые вам предписаны. Чувство удовлетворения от того, что вы работаете с опережением сроков, придаст вам уверенность и положительно скажется на качестве всей работы.
Составьте свой рабочий план по выполнению этапов работы, являющейся частью вашего курса. Иногда оказывается важнее, например, уделить некоторое время просто более глубокому усвоению пройденного, чем торопиться с выполнением следующих этапов.
13. Избегайте накопления незавершенных заданий. Многие студенты страдают от накопления «хвостов» по работам, выполняемым на протяжении курса (например, затягивая до последнего оформление лабораторной работы). Дело кончается тем, что они вынуждены сдавать «хвосты» в то время, когда гораздо важнее заниматься повторением и подготовкой к экзаменам.
14. Используйте первые 10% отведенного времени. Вы, возможно, заметили это свойство человеческой натуры — 90% дела выполнять в течение последних 10% времени. Рассуждая логически, это означает, что то же самое и столь же хорошо можно сделать в первые 10% отведенного времени. Подумайте, сколько других дел вы могли бы сделать в оставшиеся 90%.
15. Постоянно закрепляйте пройденный материал. Не действуйте, что будто по мановению волшебной палочки то, что вы учили на прошлой неделе, останется в

вашей памяти на всю жизнь. Иметь в голове пройденный материал столь же важно, как и тот, который вы проходите в настоящий момент.

16. Будьте реалистом. Держать темп — значит работать эффективно, но не перерабатывать. Выбирайте темп, соответствующий уровню ваших жизненных сил. Учтите, что источниками энергии для поддержания темпа служат отдых и восстановление сил.
17. Наиболее ценным и разносторонним источником дополнительных возможностей обучения для вас являются ваши сокурсники. Следующие ниже рекомендации помогут вам извлечь максимум пользы из совместной работы с сокурсниками.
 - Для групповой проработки подбирайте такие задания, которые удобнее выполнять коллективно, а не в одиночку. Это может быть работа с источниками информации, составление плана письменной работы, самопроверка и «мозговой штурм».
 - Цель коллективной работы состоит в том, чтобы каждый член группы выигрывал от сотрудничества с другими. Учтите, что когда вы, например, что-то объясняете, то человеком, который в данный момент обучается с наибольшей эффективностью, являетесь именно вы. Лучшим путем к пониманию чего-либо является попытка объяснить это другому.
 - Избегайте жульничества. Целью работы в группе должно быть уменьшение личного объема работы для ее участников. Если все члены группы внесли одинаковый вклад в выполнение задания, можно с уверенностью сказать, что никто не пользовался чужим трудом.
 - Установите некоторые основные правила поведения в группе. Они должны соответствовать общепринятым нормам поведения, таким, как пунктуальность, уровень личного вклада в работу группы, конструктивность критики.
 - Лидируйте по кругу. Будет неплохо, если при работе над разными заданиями в группе будут лидировать раз-

ные ее члены, чтобы каждый нес ответственность за определенные аспекты коллективной работы.

- Делите на всех общую часть работы, например, поиски информации или источников, необходимых для выполнения задания. Это поможет каждому лучше использовать свое время, поскольку все сразу не будут гоняться за одной и той же книгой, статьей или ссылкой.
- Договаривайтесь между собой. Всем коллективом установите крайний срок выполнения задания. Договоритесь о том, какого рода вклад в работу группы будет сделан каждым ее членом.

18. Записи, которые вы делаете на лекциях и других групповых занятиях, — один из самых важных источников информации, который вы создаете для себя в процессе учебы. Тем не менее многие относятся к ним, лишь как к механической регистрации услышанного, т. е. не обдумывая того, что записывают.

Не ограничивайтесь простым копированием. Не ограничивайтесь просто записью того, что вы видите на экране или доске или что вы слышите. Копировать, не пытаясь хоть в какой-то степени осмыслить материал, слишком легко. Излагайте услышанное своими словами, в своей манере. Не пишите длинно, полными фразами, если можно передать смысл несколькими тщательно подобранными словами. Непрерывно принимая решение о том, что конкретно следует сейчас записать, вы поддерживаете свой мозг в состоянии напряжения и не даете ему скучать. Записывайте все, что считаете необходимым сохранить.

19. Выделяйте важные места в своих записях. Располагайте записи на каждой странице так, чтобы с одного взгляда было ясно, какие идеи или понятия являются основными. Чтобы выделить важную часть текста, используйте цвет, обвод, маркер, рисунок и другие известные вам способы.

Каждый раз, когда вы что-либо не понимаете, записывайте свои вопросы. Точно так же записывайте свои мысли и комментарии по поводу услышанного. Тогда

ваши записи будут не просто копией услышанного, в них уже будет содержаться результат его осмысления вами.

20. По возможности сравнивайте свои конспекты с конспектами двух-трех других студентов, при этом дополняйте и исправляйте свои записи.

Просматривайте свои записи вновь через день-два, пока вы не забыли смысла проставленных в них вопросов и условных знаков. Продолжайте регулярно работать с ними, делая добавления, внося исправления и пояснения и отмечая связи с другими источниками информации.

21. Овладевайте техникой быстрого чтения. Умение читать быстро — важное качество, позволяющее усваивать гораздо больший объем материала.

Для того чтобы быстро получить представление о содержании книги, прочтите ее оглавление, особенно, если вы впервые берете ее в руки. Отметьте главы или разделы, которые, на ваш взгляд, имеют самое близкое отношение к предмету вашего изучения.

Решайте, когда стоит использовать быстрое чтение. Например, если вашей целью является получение общего представления о предмете, быстрое чтение может помочь. Если же, однако, вы нуждаетесь в более подробной информации, то быстрое чтение будет полезно лишь на этапе поиска тех частей текста, которые следует изучить глубже.

22. Попытайтесь избавиться от привычки (если вы ее имеете) проговаривать про себя то, что вы читаете. Большинство из нас приучено читать с такой скоростью, с какой говорят. На самом деле наш мозг в состоянии воспринимать слова много быстрее, чем мы их произносим. Многие, однако, никогда так и не могут научиться читать быстрее, чем говорят.

Старайтесь воспринимать слова группами, а не по отдельности. Во многих фразах лишь одно или два слова являются важными, а остальные для восприятия смысла не существенны.

Контрольные вопросы

1. Каковы основные причины отсева студентов?
2. Какие психолого-педагогические действия могут быть предприняты для снижения отсева и повышения успеваемости студентов?
3. Возможен ли индивидуальный подход к студенту и в чем его суть?
4. Какие методы стимуляции мыслительной деятельности могут применяться и зачем они нужны?
5. Каковы правила организации коллективной групповой учебной работы студентов?
6. Каковы достоинства и принципы концепции совместной деятельности преподавателя со студентами?
7. Каковы идеи педагогики сотрудничества?

Глава 5

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ И РОЛЬ СТУДЕНЧЕСКИХ ГРУПП

Несомненно, период обучения в вузе — это важнейший период социализации человека. **Социализация — это процесс формирования личности в определенных социальных условиях**, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. Процесс социализации включает освоение культуры человеческих отношений и общественного опыта, социальных норм, социальных ролей, новых видов деятельности и форм общения. В студенческом возрасте задействованы все механизмы социализации (схемы 2.38): это и освоение социальной роли студента, и подготовка к овладению социальной ролью «профессионального специалиста», и механизмы подражания, и механизмы социального влияния со стороны преподавателей и студенческой группы. Явления внушаемости и конформизма также выражены в студенческой среде (схемы 2.39).

Понятие социализации более широкое, чем понятие «воспитание». Социализация не равна воспитанию, ибо воспитание — это намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием сознатель-

но направляемых различных воздействий (внушения, убеждения, эмоциональное заражение, личный пример, вовлечение в определенные виды деятельности и др. приемы психолого-педагогического воздействия — схемы 2.33) со стороны педагогов, родителей (порой эти воздействия являются неадекватными, или неэффективными, или даже пагубными для личности воспитуемого, а индивид при этом может играть пассивную роль).

При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, — широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст, как отмечалось, характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, **вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента**, и этот процесс социализации идет в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей. Но встает вопрос, требуются ли целенаправленные воспитательные воздействия на студентов со стороны преподавателей и эффективны ли они?

Нет, пожалуй, более спорной проблемы в педагогике и психологии высшей школы, чем проблема воспитания студентов. «Надо ли воспитывать взрослых людей?» Ответ на этот вопрос зависит от того, как понимать воспитание. «Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть только отрицательным. Если как **создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения**, то ответ должен быть однозначно положительным».¹

Традиционный подход к воспитанию базируется на том, что воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств — направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности и др.

¹ См. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. -М : Аспект Пресс. 1995.

Свойства и качества — это целостное выражение личности, включающее познавательные, мотивационные, эмоциональные и волевые компоненты в своеобразном сочетании их как по содержанию, так и по форме проявления. Так, например, самостоятельность складывается из понимания, соответствующей оценки ситуации и выбора способа поведения.

Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать воспитательные возможности различных предметов и условий вуза в целом. Началом формирования качества является понимание факта, явления, события. Далее идет усвоение и выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности. Затем происходит синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращение в устойчивое образование — качество. Например, в высшей школе воспитание интереса и любви к избранной профессии достигается путем выработки у студентов правильного представления об общественном значении и содержании работы в предстоящей области деятельности, о закономерностях ее развития:

- Формирование у каждого студента убеждения в своей профессиональной пригодности, а также ясного понимания необходимости овладения всеми дисциплинами, видами подготовки, предусмотренными учебным планом данного вуза.
- Выработка стремления следить за всем прогрессивным в деятельности передовых специалистов.
- Умение направлять все самовоспитание на пользу работе, постоянно пополняя свои знания.

В этой связи надо подчеркнуть, что было бы неправильным сводить формирование того или иного качества только к овладению знаниями, навыками, умениями. Это необходимо, но недостаточно. Нужны еще мобилизация мотивов, воздействие на отношение к действительности, создание необходимых психических состояний, учет противоречий в развитии личности студента. Например, нельзя не считаться с тем, что первокурснику присуще обострен-

ное чувство собственного достоинства, максимализма, категоричности и однозначности нравственных требований, оценок, фактов, событий, своего поведения. Этому возрасту свойствен рационализм, нежелание брать все на веру, что создает излишнее недоверие к старшим, в том числе к преподавателям вуза. Однозначность оценок, иногда необдуманный нигилизм как своеобразная форма утверждения требуют гибкости в подходе к воспитанию молодежи, умения использовать и развивать лучшие стороны ее психики, направлять по нужному руслу ее поведение, умение помочь сохранить свое юношеское горение, стремление к высоким нравственным идеалам, поступкам.

Конечный результат воспитания студентов достигается путем решения частных, повседневных, постоянно изменяющихся и приобретающих самое различное выражение воспитательных задач, встающих перед преподавателями. Причем всегда важно определить ближайшие и более отдаленные задачи в развитии у каждого студента его профессионально важных качеств. Общеизвестно, что формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него атмосферу деятельности и в которой произойдет дальнейшее его развитие как личности.

В 60-80-е гг. зарубежная теория и практика школьного, вузовского воспитания молодежи, связанные с трудами таких известных специалистов, как Ф. Кумбс, Г. Нинв, Дж. Вильсон, Дж. Брунер, Х. Беккер, Ч. Зильберман, Дж. Анкс, К. Женистон, Х. Лэш, Ч. Рейс, Т. Роздан, Ф. Кармел и др., единодушно признали наличие кризиса всего процесса общественного воспитания молодежи и прежде всего в учебных заведениях. Современную западную школу обвинили в отсутствии подготовки студентов к активной общественной деятельности и самостоятельности в действиях и суждениях; приверженности учебных заведений лишь стандартным учебным программам, деvaluации моральных ценностей и т. д. В результате якобы развилась «культура нарциссизма» молодежи, характерная формированием у нее равнодушия к социальным проблемам, политическим процессам, состоянию нравов; пере-

ключение интереса молодежи в сферу досуга, породившего антисоциальное поведение.

Школы и университеты, считает Л. Кольберг, должны помочь молодежи осознать необходимость и развить в себе такие качества для выполнения в будущем тех функций и той деятельности, которые будут способствовать общественному прогрессу, установлению справедливого общества. При этом воспитание в учебных заведениях должно вестись в системе «ученическая, студенческая общность — коллектив воспитателей», «учитель — ученик», «ученик — учитель». Выход воспитания за пределы своих специфических программ и вторжение в проблемы иных потребностей общности негласно запрещается.

П. Херст, Л. Кольберг, А. Харрис пошли несколько дальше и главную роль в нравственном воспитании отводят методу дискуссии на гипотетические моральные темы, проводимые в школах и учебных заведениях как решающей форме освоения подрастающим поколением «языка морали» — отличие добра от зла, понятие справедливости, свободы, истины, уважения человеческого достоинства и др.

Отечественные специалисты В.В. Антонов, Л.П. Борщевский, П.П. Лопат, Ю.В. Фадеев, Г.И. Вяткина, А.С. Землякова, Ю.Н. Ветров, Е.А. Литвиненко, Л.В. Никонов, А.А. Вербицкий, Н.Г. Ахматова, А.М. Черныш и другие представители социологии высшей школы к началу застоя и перестройки интенсивно обосновывали теорию и методику деловых игр в курсах общественных наук в высшей школе, что было относительным углублением «теории дискуссий», обращением ее к управленческим методам. Но и эти методики стояли на позиции «гипотетизма» и всячески избегали обращения к реальным жизненным явлениям и фактам общности и общества. К сожалению, формирование общественного и индивидуального поведения вербальным способом невозможно. Необходим синтез мысли, слова и действия. Еще воспитатели древности знали — «Verba docent, exemplo trahunt» — слова учат, примеры увлекают. Дж. Дьюи утверждал: «Не учитель и учебник — источник знаний, а руки, глаза, уши, фактически все тело». Иными словами, чтобы воспитуемые имели поведение, соответствующее общественным идеалам, необходимо, что...

бы воспитуемые имели приемлемые для этого межличностные отношения, складывающиеся целенаправленными усилиями воспитателя (воспитания) посредством организации определенной деятельности, т. е. самостоятельности с уяснением ее идейной и нравственной сути. Эту формулу можно назвать важнейшим алгоритмом всего воспитательного процесса, социализации личности. Как известно, достоянием человека становится то, что он сам совершил и в процессе деятельности чувственно-эмоционально и рационально пережил.

Общение и складывающиеся межличностные отношения на основе привязанностей, желания совместного общения и совместной деятельности в процессе практического решения **острейших** проблем коллективной жизнедеятельности **являются** действенным **средством** воспитания и развития личности студента. Поэтому студенческое самоуправление может выступать как мощный фактор воспитательного процесса.

Формируя принципы деятельности органа студенческого самоуправления, повторяем в новых социально-политических условиях опыт непревзойденного организатора детского, юношеского самоуправления А.С. Макаренко. Аналогичные его идеям принципы легли в основу взаимодействия нового органа студенческого самоуправления со службами вуза, а также конкретного функционирования подразделений самого органа. Следует придерживаться принципа, что службы вуза и педагоги ни в коем случае не должны предпринимать попытки навязывать свое мнение органам студенческого самоуправления по тем вопросам, которые решением ректора были отнесены к ведению самоуправления. Этого не следует допускать даже в том случае, когда решение вопроса руководством вуза, деканатов было бы, очевидно, более правильным и оперативным. Следует пристально следить за тем, чтобы каждое решение самоуправления **было** выполнено без волокиты и о результатах докладывалось на совете самоуправления.

В ходе работы органа самоуправления полезно придерживаться совета А.С. Макаренко не допускать «присвоения» кем-либо или группой определенных руководящих функций, периодически перебрасывая студентов-активистов с одного вида деятельности на другой. Помимо про-

чего это дает возможность приобщать активистов к разнообразной деятельности.

Другое принципиальное требование к организации процесса воспитания состоит в неизменно **уважительном отношении к личности воспитуемого как полноценного и равноправного партнера любой совместной деятельности**. Идея равенства, партнерства и взаимного уважения друг к другу лежит в основе так называемой **педагогике сотрудничества**, принципы которой совершенно неоспоримы в вузовском обучении. Как утверждают многие крупные ученые и педагоги, основатели больших научных школ, наибольший учебный и воспитательный эффект достигается в таких ситуациях, когда учитель и ученик вместе решают задачу, ответ на которую не знает ни тот, ни другой.

Зачем нужен преподаватель в вузе, только ли как носитель и «передатчик» информации? Но как раз в этом качестве он значительно уступает многим другим источникам информации, таким, например, как книги и компьютеры. Специалиста, как представителя определенной культуры, характеризует не только специфический набор знаний и умений, но и определенное мировоззрение, жизненные установки и ценности, особенности профессионального поведения и т. д. Поэтому он не только передает студенту знания и профессиональные умения, а приобщает его к определенной культуре, и чтобы эта культура развивалась и воспроизводилась, необходимы живые люди, живое человеческое общение.

Эту истину свыше ста лет назад хорошо сформулировал К.Д. Ушинский: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать "характер"». **В современной педагогике (и еще более явно в психологии) начинает преобладать подход к воспитанию не как к целенаправленному формированию личности в соответствии с выбранным идеалом (будь то христианские заповеди, или «моральный кодекс строителя коммунизма», или «общечеловеческие ценности»), а как к созданию условий для саморазвития личности.**

Мы не можем и не должны заранее решать за человека, каким ему быть, ибо каждый имеет право и должен сам прожить свою жизнь, не перекладывая на других от-

ветственность за тот выбор, за те решения, которые ему приходится принимать.

Самый главный прием воспитания — это **принятие человека таким, какой он есть, без прямых оценок и наставлений**. Только в этом случае будет сохраняться у воспитателя контакт с воспитуемым, что является единственным условием плодотворного взаимодействия обоих участников воспитательного процесса.

Означает ли это, что воспитатель должен занимать пассивную позицию в отношении тех выборов и принципиальных решений, которые принимает его воспитанник? Разумеется, нет. Главная задача воспитателя — раскрыть перед воспитуемым широкое поле выбора, которое часто не открывается самим ребенком, подростками, юношей из-за его ограниченного жизненного опыта, недостатка знаний и неосвоенности всего богатства культуры. **Раскрывая такое поле выборов, воспитатель не должен, да и не может скрыть своего оценочного отношения к тому или иному выбору**. Следует только избегать слишком однозначных и директивных способов выражения этих оценок, **всегда сохраняя за воспитанником право на самостоятельное принятие решения**. В противном случае ответственность за любые последствия принятых решений он с себя снимет и переложит на воспитателя.

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

Часто преподаватели руководствуются индифферентными представлениями о студентах как об устройствах по переработке информации, которые слушают лекции, читают учебники, выполняют задания и, когда это требуется, демонстрируют эти знания на экзаменах. Иногда это приводит к безличным и неадекватным требованиям, с которыми студенты просто **не** могут справиться.

Преподаватель должен учитывать, что эти нагрузки особенно велики в период контроля и оценивания. Но именно здесь часто совершается одна из **грубейших педагогических ошибок: негативную оценку результатов усвоения учебной программы преподаватель переносит на оценку личности студента в целом**, давая студенту знать с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он не умен, ленив, безответствен и т. п.; засаждая студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента.

Отношение же педагога к студенту как к социально зрелой личности, напротив, как бы повышает планку, раскрывает новые горизонты, тем самым **не ограничивая возможности развития личности, а усиливая их своей верой, внутренней поддержкой.**

Важнейшая способность, которую должен приобрести студент в вузе, — это собственно способность учиться. Научиться учиться важнее, чем усвоить конкретный набор знаний, которые в наше время быстро устаревают. **Еще важнее способность самостоятельного добывания знаний, основанное на творческом мышлении.**

Часто у студентов может наблюдаться гипертрофированная и несколько абстрактная неудовлетворенность жизнью, собой и другими людьми. При неадекватном педагогическом воздействии такие состояния могут стать причиной деструктивных тенденций в поведении. Но при обращении энергии этого эмоционального состояния на решение сложной и значимой для студента задачи неудовлетворенность может стать стимулом к конструктивной и плодотворной работе.

Выраженный и часто подчеркнутый рационализм в обращении преподавателей со студентами негативно сказывается на развитии их эмоциональной сферы в целом. Без некоторой, пусть порой даже искусственно добавляемой, эмоциональной теплоты эффективность его работы со студентами может сильно снизиться даже при ее очень высоком содержательном уровне. Без принятия таких мер у преподавателя самого могут возникнуть эмоциональные перегрузки, еще более усиливающие трудности на

хождения верного эмоционального тона в общении со студентами.

Самая главная особенность юношеского возраста (включая и позднюю юность) состоит в осознании человеком своей индивидуальности, неповторимости, в становлении самосознания и формировании «образа Я», включающем три взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный и поведенческий.

Потребность в достижении, если она не находит своего удовлетворения в основной для студента учебной деятельности, закономерно смещается на другие сферы жизни — в спорт, бизнес, общественную деятельность, хобби или в сферу интимных отношений. Но человек обязательно должен найти для себя область успешного самоутверждения, в противном случае ему грозит уход в болезнь, невротизация или перемещение в криминальную жизнь.

И здесь ответственна роль преподавателя — первого эксперта, дающего студенту «обратную связь» о результатах его учебной и исследовательской работы. Своими оценками он может неосторожно убить у студента всякую надежду и соответственно желание утвердиться на ниве науки и подтолкнуть его к выбору других сфер жизни для самоутверждения и удовлетворения потребности в достижении.

Благоприятное положение студента в окружающей его среде, в студенческом коллективе содействует нормальному развитию его личности. Не должно быть существенного расхождения между самооценкой и оценкой, получаемой студентом от значимых для него людей (референтной группы), к которым обязательно должен относиться и преподаватель. В этом случае он может помочь студенту в преодолении неблагоприятного отношения самооценки, ожидаемой оценки и оценки, исходящей от референтной группы. Это можно сделать целенаправленно, организовав такую педагогическую ситуацию, чтобы студент предстал перед значимыми для него «другими» в выгодном свете и получил положительную оценку, что приведет к повышению ожидаемой оценки, улучшит его психологическое состояние и сделает более благоприятной позицию в целом.

Закljučая разговор об условиях успешной воспитательной работы, следует напомнить изложенные в начале параграфа общие положения о **сущности воспитания как о создании благоприятных условий для самовоспитания человека путем раскрытия перед ним поля возможных выборов и их последствий, при том, что окончательное решение всегда должен принимать сам воспитуемый**. Важнейшим условием внимания студента к тому, что раскрывает перед ним преподаватель, выступает безусловное принятие студента преподавателем и признания за ним права на любой выбор без того, чтобы быть отвергнутым. Такое продуктивное отношение к другой личности описывают как состояние эмпатии.

Пример нравственного благородства, трудолюбия, честности и принципиальности в учебном процессе, в общении со студентами и коллегами на кафедре — вот что еще может убедить студента, вот чем еще можно повлиять на его ум и сердце. Уместно привести в этой связи извлечение из Кратких правил для преподавателей императорского Московского университета: «Учитель, не показывающий собой примеров и добродетели, больше вреда, нежели пользы, приносит воспитываемым».

Мощное социализирующее и **воспитательное воздействие на личность студента оказывает** сама студенческая среда, **особенности студенческой группы**, в которую входит человек, особенности других референтных групп (виды групп см. в схемах 2.40; 2.41). Как известно, поведение людей в группе имеет свою специфику по сравнению с индивидуальным поведением (схема 2.39), происходит как унификация, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам и ценностям на основе механизма внушаемости, конформизма, подчинения власти, так и рост возможностей оказывать свое ответное влияние на группу. В студенческой группе происходят динамичные процессы структурирования, формирования и изменения межличностных (эмоциональных и деловых) взаимоотношений, распределения групповых ролей и выдвижения лидеров и т. п. (схемы 2.39; 2.42; 2.45). Все эти групповые процессы оказывают сильное влияние на личность студента, на успешность его учеб-

ной деятельности и профессионального становления, на его поведение. Преподаватель-куратор должен знать и понимать закономерности групповых процессов, оказывать благотворное воздействие на их становление.

Такие индивидуальные особенности преподавателя, как его психосоциотип, характер, стиль руководства (см. приложение к главе), может существенно влиять на характер взаимоотношений куратора со студенческой группой и на само функционирование студенческого коллектива, способствуя или препятствуя росту его сплоченности.

Такие особенности студенческой группы, как однородность возрастного состава (разница в возрасте обычно не более 5 лет), обуславливает возрастное сходство интересов, целей, психологических особенностей, способствует сплочению группы. Основной вид деятельности студенческой группы — учение, а факторы учебного сплочения слабее, чем производственные, поэтому порой сплоченный коллектив не складывается: каждый сам по себе. Этапы формирования коллектива и возможные структуры студенческих групп представлены в схеме. Студенческие группы функционируют как на основе самоуправления через систему формальных и неформальных лидеров, так и подвергаются определенным управляющим воздействиям со стороны преподавателя-куратора. В студенческой группе проявляются такие социально-психологические явления, как «коллективные переживания и настроения» (эмоциональная реакция коллектива на события в коллективе, в окружающем мире; коллективное настроение может стимулировать или угнетать деятельность коллектива, приводя к конфликтам, может возникать настроение оптимистическое, безразличное или неудовлетворенности), «коллективные мнения» (сходство суждений, взглядов по вопросам коллективной жизни, одобрение или порицание тех или иных событий, поступков членов группы), явления подражания, внушаемости или конформизма, явления соревнования (форма взаимодействия людей, которые эмоционально ревностно относятся к результатам своей деятельности, стремятся добиться успеха). Студенческая группа может развиваться от типа «ассоциации» к уровню «коллектив» либо изменяться к типу «корпорация».

Ассоциация — группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей).

Кооперация — группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

Корпорация — это группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в т. ч. и за счет других групп. Иногда корпоративный дух может иметь место в трудовых или учебных группах, когда группа приобретает черты группового эгоизма.

Коллектив — устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно-полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы. Учебный коллектив имеет двойственную структуру: во-первых, он является объектом и результатом сознательных и целенаправленных воздействий педагогов, кураторов, которые определяют многие его особенности (виды и характер деятельности, число членов, организационную структуру и т. д.); во-вторых, учебный коллектив — это относительно самостоятельное развивающееся явление, которое подчиняется особым социально-психологическим закономерностям. Учебный коллектив, образно говоря, социально-психологический организм, требующий индивидуального подхода. То, что «срабатывает» по отношению к одной учебной группе, оказывается совершенно неприемлемым к другой. Опытные педагоги хорошо знают это «таинственное явление»: две или несколько параллельных учебных групп постепенно как бы индивидуализируются, приобретают свое лицо, в результате появляется довольно резкое отличие между ними. В качестве причины этих различий педагоги указывают, что «погоду» в учебной группе делают определенные студенты, которые едва ли являются официальными руководителями учебного самоуправления. Очень

важно руководителю, педагогу, куратору ясно видеть структуру межличностных взаимоотношений в коллективе, чтобы уметь найти индивидуальный подход к членам коллектива и влиять на формирование и развитие сплоченного коллектива. Настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов.

На первом организационном этапе группа учащихся вуза не представляет собой коллектив в полном смысле слова, поскольку она создана из поступающих в вуз учащихся различного жизненного опыта, взглядов, различного отношения к коллективной жизни. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог, он предъявляет требования к поведению и режиму деятельности учащихся. Для педагога важно четко выделить 2-3 наиболее значимых и принципиальных требования к деятельности и дисциплинированности студентов, не допуская выдвижения обилия второстепенных требований, указаний, запретов. На этом организационном этапе руководитель должен внимательно изучать каждого члена группы, его характер, особенности личности, выявляя на основе наблюдения и психологического тестирования «индивидуально-психологическую карту» личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является действенным активом. В целом первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т. е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождению в новый коллектив, усвоением требований, норм, традиций жизни учебного заведения.

Второй этап развития коллектива наступает, когда выявлен действенный, а не формальный актив коллектива, т. е. выявлены организаторы коллективной деятельности, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива. Теперь требования к коллективу выдвигает не только педагог, но и актив коллектива. Руководитель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные взаимоотношения членов коллектива методами социометрии, референтометрии, своевременно принимать меры воздействия для коррек-

ции положения членов группы с высоким и низким социометрическим статусом. Воспитание актива группы — важнейшая задача руководителя, направленная на развитие организаторских способностей актива и устранение негативных явлений: зазнайства, тщеславия, «командирского тона» в поведении актива.

Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять структуру межличностных взаимоотношений в группе, выделять ее лидеров.

Позиция педагога, куратора в студенческой группе специфична: с одной стороны, он проводит с ребятами достаточно много времени и как бы является членом их коллектива, их руководителем, но с другой стороны, студенческая группа в значительной степени существует и развивается независимо от педагога, выдвигая своих лидеров и «заводил». Педагогу мешают стать полноправным членом студенческого коллектива разница в возрасте, различия в социальном статусе, жизненный опыт, наконец, педагог не может быть полностью равным студенту. Но, может быть, к этому и не надо стремиться, студенты чутко реагируют на фальшь заявлений о «полном равенстве». Такое положение педагога затрудняет его оценку ситуации внутри группы, поэтому куратору нелегко быть экспертом в вопросах взаимоотношений студентов его группы.

ПРИЛОЖЕНИЕ

**Психологические схемы «Социальные
феномены и формирование коллектива»**



Схема 238

Факторы, влияющие на уровень конформизма

- Характеристики самого человека
- Возраст (в юности конформизм максимален по отношению к сверстникам)
- Пол (женщины более конформны)
- Профессия (музыканты менее, военные более)
- Уверенность в себе (неуверенные более конформны)
- Характеристики самой проблемы (чем сложнее проблема, тем выше конформизм)
- Размер группы (конформизм усиливается с ростом группы до 5-7 человек, если все члены воспринимаются как независимые)
- Степень согласия большинства
- Взаимоотношения человека с группой (конформизм усиливается, если человек хочет принятия со стороны группы)
- Статус человека в группе (при высоком статусе конформизм уменьшается, растет самостоятельность и независимость)

Причины конформизма

- Человек не может проверить информацию, вынужден доверять мнению большинства
- Человек поддается влиянию, чтобы избежать конфликтов, неприятностей, стремится к установлению положительных связей с группой

Положительное значение конформизма

- - Механизм сплочения людей и общества
- - Механизм передачи социального опыта, культуры, социальных традиций, норм поведения

Негативное значение

- - Лицемерие
- - Приспособленчество, «человек-флюгер»

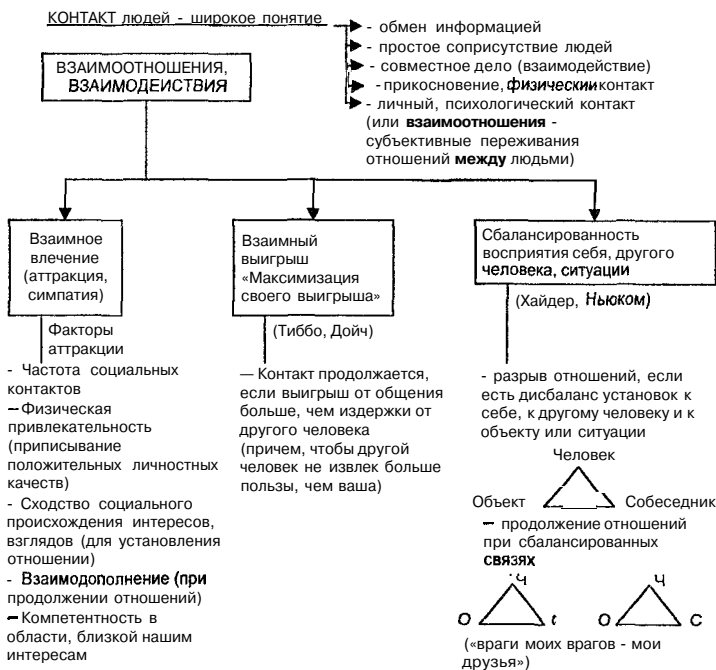
Поведение людей в группе

- - УНИФИКАЦИЯ, уподобление, рост схожести поведения членов группы за счет формирования и подчинения групповым нормам, ценностям на основе механизмов внушаемости и конформизма
- - ПОДЧИНЕНИЕ человека авторитету и власти (65% людей склонны к подчинению)
 - Формы власти (Френч, Рейвен)
 - - власть вознаграждения
 - - власть принуждения
 - - власть эксперта
 - - власть авторитета (подчинение на основе уважения, преклонения перед человеком, как образцом для других людей)
 - - власть закона, высокого социального статуса
 - Подчиняясь, человек
 - стремится уменьшить вероятность конфликтов и неприятностей
 - приписывает ответственность за происходящее другому лицу - начальству, а не себе (атрибуция ответственности)
- - ВЛИЯНИЕ НА ГРУППУ - каждый человек может стать источником преобразования мнения, настроения других членов группы
- - экстремизация - «сдвиг к риску» в решении человека под влиянием группы
- - ВЛИЯНИЕ МЕНЬШИНСТВА на группу более эффективно, если оно не отторгнуто от группы, если меньшинство едино, сплоченно, если активно и открыто высказывает свою позицию если поступает информация о частичных ошибках или недостатках мнения большинства

Динамика изменения отношения большинства к меньшинству

- 1 «Они - меньшинство» ненормальные
- 2 Стадия сомнений - может есть объективные причины для другого мнения?
- 3 Стадия роста сомнений в своей позиции, если на этой стадии поступает убедительная информация о недостатках мнения большинства наступает
- 4 Стадия - пересмотра своего мнения

Схема 2.39



ТИПЫ взаимоотношений

- Я и другой → Мы, если многое связывает
Я, ОН, если связи нет **БЛИЗОСТЬ**
- Я и другой → СВОИ, если улучшаем связи
→ ЧУЖИЕ, если друг другу делаем хуже **СИМПАТИЯ**
- Я и другой → ВЫ, если видят в партнере достоинства, уважают его
→ ТЫ, если видят в партнере недостатки, если «Я» выше **УВАЖЕНИЕ**

Динамика развития взаимоотношений

- ОН → Чужой - разрыв связи
- ОН → СВОЙ → МЫ СВОИ → МЫ ЧУЖИЕ - > ОН ЧУЖОЙ - > разрыв
- МЫ СВАМИ СВОИ (**взаимное уважение**) — прочные отношения

При угрозе отторжения стили общения - взаимодействия

- «заискивающий» (миротворец, цепь - угождать)
- «обвинитель» (цель - подавить, запугать, удержать силой)
- «расчетливый» (цель - избежать угроз)
- «отстраненный» (цель - спрятаться, не замечать, не реагировать)

Окончание схемы 2.39

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

Общение людей друг с другом осуществляется в группах

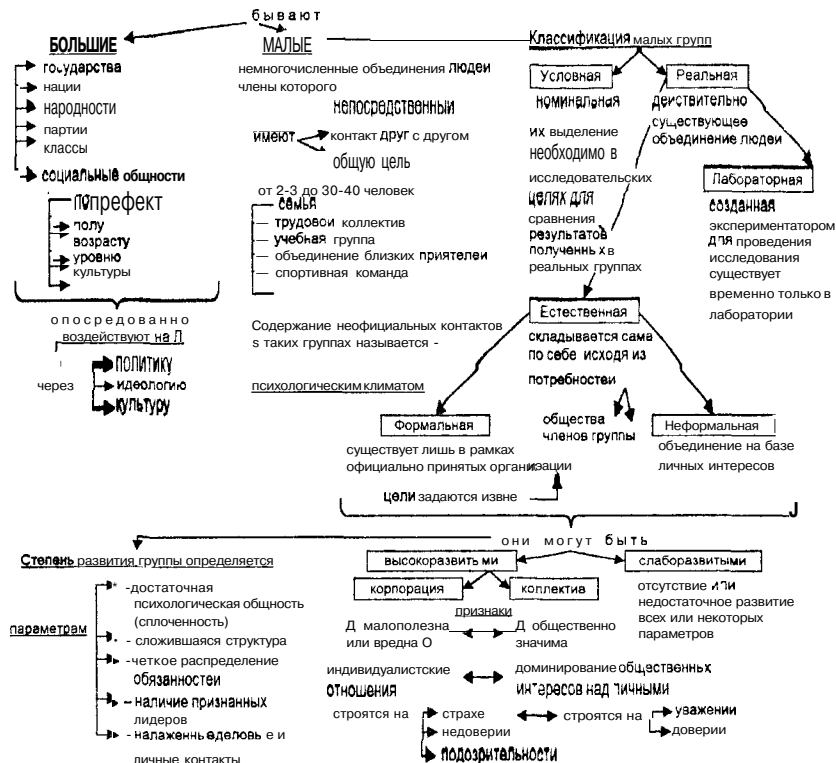


Схема 2.40

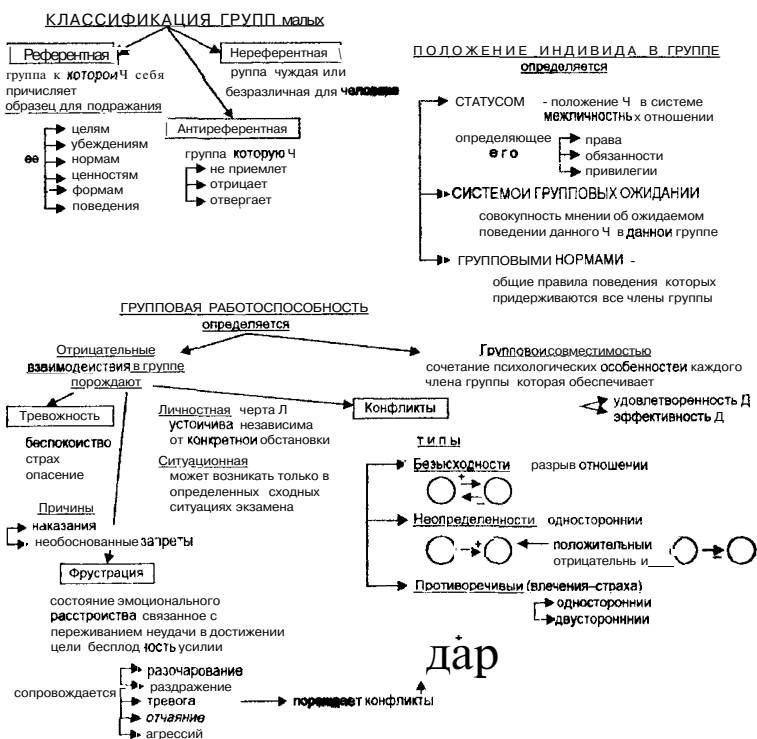


Схема 2.41

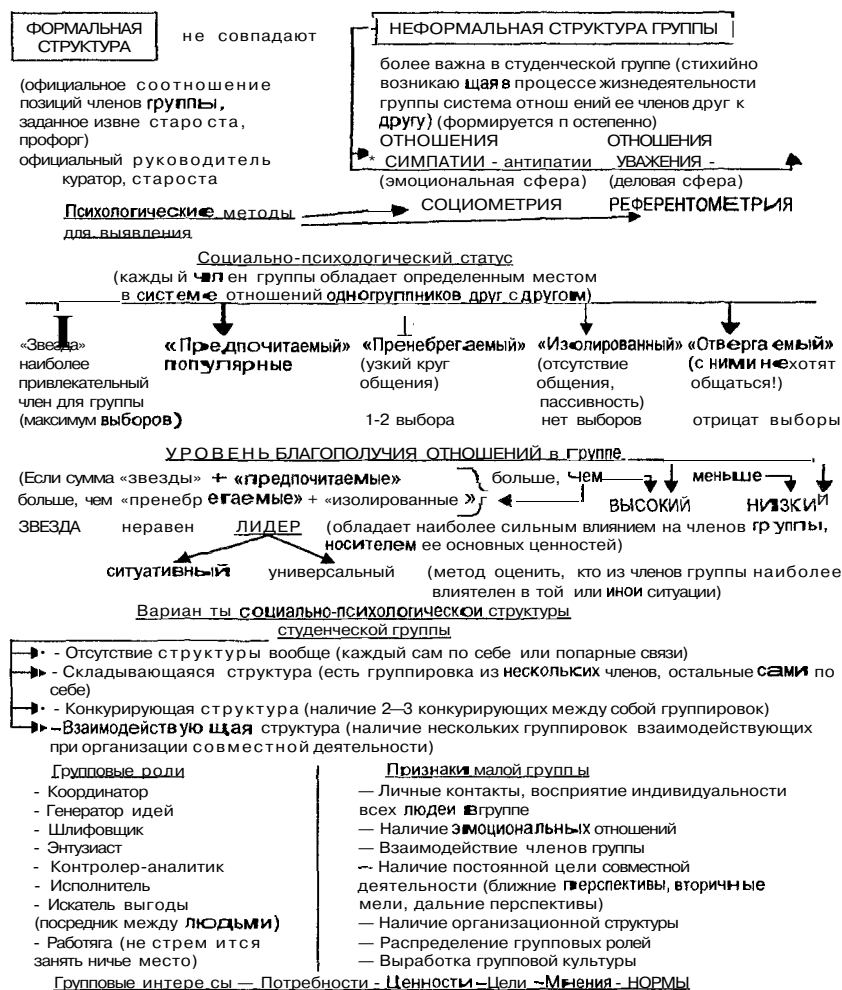


Схема 2. 42

ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА

Организационный этап
(ведущая роль руководителя)

- группа структурируется
- **развивается, динамична**
- **изменение места человека в группе может происходить неоднократно**

1 стадия

ориентировка в ситуации, адаптация, притирка (общение по парам) - складываются межличностные отношения

ЭТАП ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА

2 стадия - формирования групповых норм, становление группового самосознания

3 стадия - стадия конфликтов (столкновение между отдельными членами группы в силу переоценки ими своих возможностей, столкновение группировок, возможны конфликты с руководителем и официальным активом группы)

4 стадия - переходная от конфликтов к сбалансированности в отношениях между членами группы, стабилизация распределения ролей, лидерства)

5 стадия - экспериментирования - появляется сложившаяся группа - чувство «мы», постепенная интеграция групповых и индивидуальных целей, повышается роль учебной цели, но группа работает «рывками» - удачи-неудачи

6 стадия - опыт успешного решения проблем (преобладает деловая структура отношений)

ЭТАП СПЛОЧЕННОГО КОЛЛЕКТИВА

7 стадия - эмоциональное сплочение - (личные взаимодействия становятся очень тесными, доброжелательные отношения - эмоциональное сопереживание)

8 стадия - актуализация - (деловое, эмоциональное и ценностное сплочение, близость мнений, ценностное единство - способность к самоуправлению, способность к эффективному разрешению проблем и расхождений)

ПАРАМЕТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЭТАПАМ ГРУППОВОГО РАЗВИТИЯ (Л. И. Уманский)**Параметры**

- нравственная направленность группы (цели, мотивы, ценностные ориентации группы)
- организационное единство
- групповая подготовленность в определенной деловой сфере
- психологическое единство группы (эмоциональные контакты, межличностное познание, стрессоустойчивость группы в экстремальных ситуациях)

Этапы развития

- номинальная группа
- группа-ассоциация (контуры групповой структуры намечаются, появляются группы приятелей)
- группа-конгломерат (добровольное временное объединение людей на основе сходства интересов или общности пространства)
- группа-кооперация (успешно действует организационная структура группы, межличностные отношения носят деловой характер, высокий уровень групповой компетентности)

КОЛЛЕКТИВ**или****КОРПОРАЦИЯ**

- открыт для взаимодействия с внешним миром, объединен целями совместной общественно полезной деятельности, переплетением формально-деловых и неформальных межличностных взаимоотношений между членами группы

- группа объединена только внутренними целями, групповым эгоизмом - стремится осуществить свои цели любым путем, за счет других групп - изолированы от более широкой социальной общности

Символическое сравнение

«песчаная россыпь» — «мягкая глина» - «мерцающий маяк» - «алый парус» — «горящий факел»

Схема 2.43

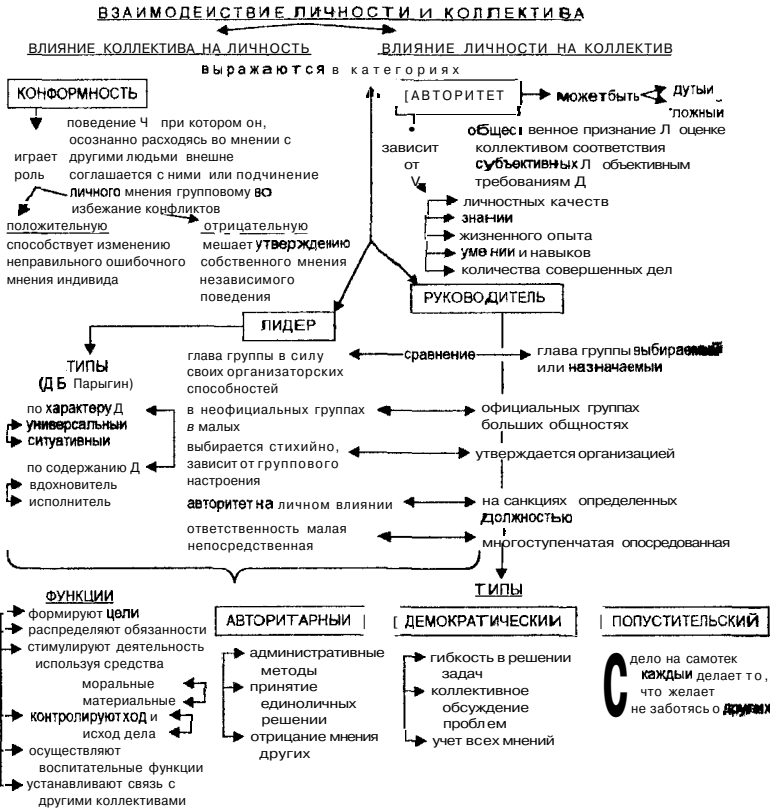


Схема 2.44

Специфика лидерства в зависимости от **психосоциотипа** личности

СВ-лидер (Дионисий). Наиболее яркой чертой СВ-лидеров является способность жить, руководствуясь принципом «здесь и сейчас». Ситуация, где необходимо мгновенно реагировать на следующие одно за другим изменения, деятельность в атмосфере риска и опасности — вот условия, в которых способности СВ-лидера становятся просто неопценимыми.

Очевидными становятся области, в которых СВ-лидеры способны на все сто процентов использовать свои таланты. Это, например, профессиональный спорт или работа в составе специальных поисково-спасательных команд.

Пунктуальное следование детально проработанному плану действий — непосильная задача для СВ. Это не просто не интересно им, рутинная обыденная деятельность выше их сил. Обуздать собственные импульсы, лишить себя бесценной свободы во имя распорядка или долгосрочного плана — преступление в системе ценностей СВ-лидера.

За невнимательное отношение к букве закона, пусть даже закона природы или теоретической закономерности, иногда приходится дорого платить.

Столь же невнимательным СВ-лидер может быть и в области межличностного общения.

СР-лидер (сенсорно-решающий) — Эпиметей. Жесткость Эпиметея может быть с успехом использована в системе, являясь основой стабильности, плановости и надежности. Более надежного партнера, чем СР, не следует даже пытаться искать: слово СР — закон, и все операции будут исполнены в срок, как было спланировано по предварительной договоренности. Ни один лидер не способен сравниться с СР-руководителем в сфере, где важно учесть многочисленные существенные подробности и детали технологии, где от точного выполнения выработанных годовых последовательных операций зависит успех предприятия. СР (Эпиметей) крайне серьезно относится к сохранению не только материальных ресурсов, но и традиций, обычаев, существующих в системе.

Подобные качества определяют области, в которых СР-лидеры чувствуют себя наиболее уверенно. Это регулярные вооруженные силы и система школьного образования, медицина и производство, посредничество и сфера услуг.

Жесткость СР в неподходящих условиях или будучи чрезмерно выраженной может являться основой типичных для Эпиметеев проблем: каждое новшество будет наталкиваться на его жесткое сопротивление.

По мнению СР (Эпиметей), вознаграждение следует заработать, а похвалы достойны лишь лучшие, наиболее старательные и пунктуальные работники.

СР-лидер, зачастую с недоверием относящийся к «психологическим штучкам» и «тонким материям», на деле больше других нуждается в рекомендации опытного психолога и неустанной работе над собой, чтобы научиться видеть не только легкомыслие и ненадежность сотрудников и подчиненных, но и свежие идеи, основу столь необходимых любой системе изменений.

ИЛ-лидер (интуитивно-логический) — Прометей. Если СВ-лидер (Дионисий) чувствует себя хорошо, руководя людьми в критических ситуациях, СР (Эпиметей) стремится обеспечить стабильность в системе, то ИЛ-лидеру (Прометею) свойственно стремление разрабатывать концепции развития руководимой им организации. Набросать основные положения проекта, составить «идейный скелет» предстоящей программы действий, проявить изобретательность в области интеллектуального творчества и спрогнозировать эффективное использование ресурсов доставляет ему истинное наслаждение. Сложность регулируемой системы не пугает ИЛ, и он всегда готов отстаивать верность принципов против любого числа оппонентов любого ранга.

ИЛ-лидер обладает способностью планировать будущее организации на несколько лет вперед. Однако детальная разработка перспективных планов едва ли заинтересует Прометея, предпочитающего не тратить лишних слов на повторные объяснения, считающего детализацию проекта обременительным и недостойным делом. Зачастую краткость изложения идей ИЛ-лидера, не любящего повторяться, становится непреодолимым барьером между ним

и его последователями, которые не решаются что-либо переспросить или уточнить, опасаясь ледяной иронии Прометея. Не уточнив, они не рискуют пропустить ряд существенных деталей, на что, несомненно, обратит внимание ИЛ-лидер, вновь и вновь с грустью убеждающийся в своем интеллектуальном одиночестве.

Умение бесстрастно изменять сложившийся порядок вещей, отказавшись от рутины и опираясь на собственные интеллектуальные способности, — вот гарантия успеха ИЛ-лидера. Источниками проблем для него чаще всего являются:

- неспособность и принципиальное нежелание общаться и сотрудничать с интеллектуально маловыразительными людьми;
- недостаточное внимание к чувствам окружающих и чрезмерная погруженность в работу — неспособность расслабиться.

Потеря интереса к уже созданному в концептуальном плане проекту, нежелание «воплощать и реализовывать» особенно характерны для ИЛ-лидеров.

ИЛ-лидер не побоится остаться «один против толпы», но узнать мнение ИЛ обычно можно, лишь прямо спросив его об этом. Прометей считает излишним еще раз объяснять собственные планы, если из его действий и так видно, чего он добивается.

Всегда устремленный в будущее, опережающий свое время, ИЛ-лидер редко имеет группу соратников и единомышленников, движущихся вперед столь же быстро.

ИЭ-лидер (интуитивно-эмоциональный) — Аполлон. Д. Кей-рси называет ИЭ-лидера «катализатором», потому что основной чертой менеджера этого типа являются ориентация на межличностные отношения и стимуляция индивидуального и профессионального роста каждого человека, с которым он сотрудничает. В отличие от ИЛ (Прометея) и СР (Эпиметея), ориентированных на решение проблем самой системы организации, «катализатору» более свойственно стремление разрешать проблемы людей в организации.

«Катализатор» — самый демократичный из лидеров, внимательный к личным проблемам и интересам сотрудников, думающий в первую очередь о реализации потенциала каждого члена команды и лишь во вторую — о документации или архитектуре системы.

Оптимизм «катализатора», проявляющийся во взаимоотношениях с коллегами, его неутомимая энергия, направленная на развитие и совершенствование способностей окружающих, его умение отметить лучшие стороны профессиональных и личностных качеств сотрудников чаще всего оцениваются окружающими по заслугам. Если же имеет место непонимание, «катализатор», не ощущая «обратной связи», бывает обескуражен, расстроен и часто покидает данную организацию.

Атмосфера свободы, самостоятельности, инициативы, которую создают и поддерживают ИЭ-лидеры, иногда приводит к тому, что обязательные процедуры не выполняются точно в срок «слишком свободными» сотрудниками. ИЭ-лидер, часто выступающий в роли «спасителя», берет на себя ответственность за деятельность или бездеятельность «жертв», что в крайних случаях препятствует его собственному профессиональному росту и карьере.

Тест «стили руководства»

Отвечая на вопросы, оцените в баллах степень своего согласия; 1 балл — нет, так совсем не бывает; 2 — нет, как правило, так не бывает; 3 — неопределенная оценка; 4 — да, как правило, так бывает; 5 — да, так бывает всегда.

ВОПРОСЫ

1. Я давал бы подчиненным нужные поручения даже в том случае, если есть опасность, что при их невыполнении критиковать будут меня.
2. У меня всегда много идей и планов.
3. Я прислушиваюсь к замечаниям других.
4. Мне в основном удается привести логические ~~и юридиче-~~ские аргументы при обсуждениях.

5. Я настраиваю сотрудников на **то**, чтобы они решали свои задачи самостоятельно.
6. Если меня критикуют, то я защищаюсь, несмотря ни на что.
7. Когда другие приводят свои доводы, я всегда прислушиваюсь.
8. Для того чтобы провести какое-то мероприятие, мне приходится строить планы заранее.
9. Свои ошибки я по большей части признаю.
10. Я предлагаю альтернативы к предложениям других.
11. Защищаю тех, у кого есть трудности.
12. Высказываю свои мысли с максимальной убедительностью.
13. Мой энтузиазм заразителен.
14. Я принимаю во внимание точку зрения других и стараюсь включить ее в проект решения.
15. Обычно я настаиваю на своей точке зрения и. гипотезах.
16. Я с пониманием выслушиваю и агрессивно высказываемые контраргументы.
17. Ясно выражаю свои мысли.
18. Я всегда признаюсь в том, что не все знаю.
19. Энергично защищаю свои взгляды.
20. Я стараюсь развивать чужие мысли так, как будто бы они были **моими**.
21. Всегда продумываю то, что могли бы ответить другие, и ищу контраргументы.
22. Я помогаю другим советом, как организовать свой труд.
23. Увлекаясь своими проектами, я обычно не беспокоюсь о чужих работах.
24. Я прислушиваюсь и к тем, кто имеет точку зрения, отличающуюся от моей собственной.
25. Если кто-то не согласен с моим проектом, то я не сдаюсь, а ищу новые пути, как переубедить другого.

26. Использую все средства, чтобы **заставить** согласиться **со мной**.
27. Открыто говорю о своих надеждах, опасениях и личных трудностях.
28. Я всегда нахожу, как облегчить другим поддержку моих проектов.
29. Я понимаю чувства других людей.
30. Я больше говорю о собственных мыслях, чем выслушиваю чужие.
31. Прежде чем защищаться, я всегда выслушиваю критику.
32. Излагаю свои мысли системно.
33. Я помогаю другим получить слово.
34. Внимательно слежу за противоречиями в чужих рассуждениях.
35. Я меняю точку зрения для того, чтобы показать другим, что слежу за ходом их мыслей.
36. Как правило, я никого не перебиваю.
37. Не притворяюсь, что уверен в своей точке зрения, если это не так.
38. Я трачу много энергии на то, чтобы убедить других, как им нужно правильно поступать.
39. Выступаю эмоционально, чтобы вдохновить людей на работу.
40. Стремлюсь, чтобы при подведении итогов были активны и те, которые очень редко просят слово.

ОБРАБОТКА РЕЗУЛЬТАТОВ

1. Сложите балльные оценки, проставленные вами в вопросах 1, 3, 5, 7, 9, 11, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 29, 31, 33, 35, 36, 37, 40 и обозначьте сумму через А (она находится в интервале от 20 до 100).
2. Сложите баллы в вопросах 2, 4, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 28, 30, 32, 34, 38, 39 и обозначьте сумму через Б.
3. Если сумма А по крайней мере на десять баллов превышает сумму Б, то большая часть людей считает вас

хорошим дипломатом, вы способны учесть мнения других, склонны к демократическому стилю управления. Если сумма А i 85, склонны к либерально-попустительскому **стилю**.

4. Если сумма Б как минимум на десять баллов больше суммы А, то вы ведете дискуссию авторитарно, властно, бесцеремонно, агрессивно, склонны к авторитарному стилю руководства.
5. Если суммы А и Б различаются менее чем на десять баллов, то либо вы еще не выработали свой стиль управления, либо склонны к непоследовательному стилю управления.

Тест «жесткий ли вы руководитель?»

Прочтите приведенные ниже пары утверждений и оцените их справедливость для вас лично.

Чем ближе вам одно из утверждений каждой пары, тем более высокую оценку вы должны ему выставить, но при этом сумма оценок по каждой из пар должна быть равна 10 (например, Д-утверждение — 7 очков, большее В-утверждение — 3 очка).

Д-утверждения

Д-1, работая с людьми, я трачу основное время на то, что говорю сам.

Очки

Д-2 Я достигаю успехов за счет затрат главным образом собственной энергии.

Очки

Д-3 Я защищаю себя от нападков или критики тем, что даю отпор немедленно и решительно. Я использую свою энергию на то, чтобы идти к цели напрямик.

Очки

Д-4 Я всегда стараюсь добиться того, чтобы люди поняли мою точку зрения.

Очки

Всего Д-очков

В-утверждения

В-1, работая с людьми, я трачу основное время на то, что выслушиваю их.

Очки

В-2 Я достигаю устлехов за счет затрат в нужном направлении энергии других.

Очки

В-3 Я защищаю себя от нападков или критики путем отвлечения или **рассеивания** энергии моих оппонентов, позволяя им тратить свою энергию на критику до тех пор, пока они не уста~~нут~~.

Очки

В-4 Я всегда стараюсь добиться того, чтобы полностью понять точку зрения других.

Очки

Всего В-очков

Чтобы сопоставить ваши оценки с результатами тестирования других мен **еджеров**, умножьте суммы Д-очков **и** В-очков на 3.

Средние значения получаемых таким образом оценок составили для группы из 1200 американских руководителей: для Д-утверждений — 54—60; для В-утверждений — 66. Если ваши оценки по одному из видов утверждений выше этих средних о~~ценок~~, это можно расценивать как свидетельство вашей большой склонности либо к жесткому стилю руководства (в случае более высокой суммы по Д-утверждениям), либо повышенной податливостью к воздействиям извне (**в** случае более высокой суммы по В-утверждениям).

Тест «групповые роли»

УКАЗАНИЯ

В каждом разделе распределите сумму в 10 баллов между утверждениями, которые, по вашему мнению, лучше всего характеризуют **ваше** поведение. Эти баллы можно распределить между несколькими утверждениями. В редких случаях все 10 баллов можно распределить между всеми утверждениями или **отдать** все 10 баллов какому-либо одному утверждению. Занесите баллы в прилагаемую таблицу.

1. Что, по моему мнению, я могу привнести в групповую работу:

- а) Я быстро нахожу новые возможности.
 - б) Я могу хорошо работать со множеством людей.
 - в) У меня хорошо получается выдвигать новые идеи.
 - г) У меня получается помогать другим людям выдвигать их идеи.
 - д) Я способен очень эффективно работать и мне нравится интенсивная работа.
 - е) Я согласен быть непопулярным, если в итоге это приведет к хорошим результатам.
 - ж) В привычной обстановке я работаю быстро.
 - з) У меня нет предубеждений, поэтому я всегда даю возможность альтернативного действия.
2. У меня есть недостатки в групповой работе, возможно это то, что:
- а) Я очень напряжен, пока мероприятие не продумано, не проконтролировано и не проведено.
 - б) Я даю слишком большую свободу людям, точку зрения я считаю обоснованной.
 - в) У меня есть слабость много говорить самому, пока, наконец, в группе не появляются новые идеи.
 - г) Мой собственный взгляд на вещи мешает мне медленно разделять энтузиазм коллег.
 - д) Если мне нужно что-то достичь, я бываю авторитарен.
 - е) Мне трудно поставить себя в позицию руководителя, т. к. я боюсь разрушить атмосферу сотрудничества в группе.
 - ж) Я сильно увлекаюсь собственными идеями и теряю нить происходящего в группе.
 - з) Мои коллеги считают, что я слишком беспокоюсь о несущественных деталях и переживаю, что ничего не получится.
3. Когда я включен в работу с другими:
- а) Я влияю на людей не подавляя их.
 - б) Я очень внимателен, так что ошибок из-за небрежности быть не может.
 - в) Я готов настаивать на каких-то действиях, чтобы не потерять время и не упустить из виду главной цели.
 - г) У меня всегда есть оригинальные идеи.

д) Я всегда готов поддержать хорошее предложение в общих интересах.

е) Я очень внимательно отношусь к новым идеям и предложениям.

ж) Окружающим нравится моя холодная рассудительность.

з) Мне можно доверить проследить, чтобы вся основная работа была выполнена.

4. В групповой работе для меня характерно, что:

а) Я очень заинтересован хорошо знать своих коллег.

б) Я спокойно разделяю взгляды окружающих или придерживаюсь взглядов меньшинства.

в) У меня всегда найдутся хорошие аргументы, чтобы опровергнуть ошибочные предложения.

г) Я думаю, у меня есть дар выполнить работу, как только ее план нужно приводить в действие.

д) У меня есть склонность избегать очевидного, а предлагать что-то неожиданное.

е) Все, что я делаю, я стараюсь довести до совершенства.

ж) Я готов устанавливать контакты и вне группы.

з) Хотя меня интересуют все точки зрения, я не колеблясь могу принять собственное решение, если это необходимо.

5. Я получаю удовольствие от своей работы, потому что:

а) Мне нравится анализировать ситуации и искать правильный выбор.

б) Мне нравится находить практические решения проблем.

в) Мне нравится чувствовать, что я влияю на установление хороших взаимоотношений.

г) Мне приятно оказывать сильное влияние при принятии решений.

д) У меня есть возможность встречаться с людьми, которые могут предложить что-то новое.

е) Я могу добиться согласия людей по поводу хода выполнения работы.

ж) Мне нравится сосредотачивать все свое внимание на выполнении поставленных задач.

з) Мне нравится работать в области, где я могу применять свое воображение и творческие способности.

6. Если я неожиданно получил трудное задание, которое надо выполнить в ограниченное время и с незнакомыми людьми:

а) Я буду чувствовать себя загнанным в угол, пока не найду выход из тупика и не выработаю свою линию поведения.

б) Я буду работать с тем, у кого окажется наилучшее решение, даже если он мне не симпатичен.

в) Я попытаюсь найти людей, между которыми я смогу разделить на части это задание, таким образом уменьшив объем работы.

г) Мое врожденное чувство времени не позволит мне отстать от графика.

д) Я верю, что буду спокойно, на пределе своих способностей, идти прямо к цели.

е) Я буду добиваться намеченной цели вопреки любым затруднительным ситуациям.

ж) Я готов взять осуществление работы на себя, если увижу, что группа не справляется.

з) Я устраю обсуждение, чтобы стимулировать людей высказывать новые идеи и искать возможности продвижения к цели.

7. Что касается проблем, которые у меня возникают, когда я работаю в группе:

а) Я всегда показываю нетерпение, если кто-то тормозит процесс.

б) Некоторые люди критикуют меня за то, что я слишком аналитичен и мне не хватает интуиции.

в) Мое желание убедиться, что работа выполняется на самом высоком уровне, вызывает недовольство.

г) Мне очень быстро все надоедает и я надеюсь только на одного-двух человек, которые могут воодушевить меня.

д) Мне трудно начать работу, если я четко не представляю своей цели.

е) Иногда мне бывает трудно объяснить другим какие-либо сложные вещи, которые приходят мне на ум.

4
5
6
7

Сумма

V роль — организатор работ; VI роль — организатор группы, VII роль — исследователь ресурсов; VIII роль — завершитель



ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛЕЙ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМАНДЕ

- I. Председатель:** функции: впитывает все возможные мнения и принимает решения; свойства: умеет слушать, хорошо говорит, логичный, решительный; тип: спокойный, стабильный тип личности, нуждается в высоко мотивированной группе.
- II. Формирователь:** функции: лидер, соединяет усилия членов группы в единое целое; свойства: динамичный, решительный, напористый; тип: доминирующий экстраверт, нуждается в компетентной умелой группе.
- I и II —** два противоположных подхода к общему управлению группой.
- III. Генератор идей:** функции: источник идей; свойства: умен, богатое воображение, креативность; тип: нестандартная личность, нуждается в мотивированном окружении, которое будет воспринимать его идеи.
- IV. Оценщик идей (критик):** функции: анализ и логические выводы, контроль; свойства: аналитичность, интеллектуальность, эрудированность, «якорь группы».

возвращает к реальности; тип: рассудительный волевой тип личности, нуждается в постоянном притоке информации и новых идей.

- V. Организатор работы: функции: преобразование идей в конкретные задания и организация их выполнения; свойства: организатор, волевой, решительный; тип: волевой тип личности, нуждается в предложениях и идеях группы.
- VI. Организатор группы: функции: способствует согласию группы, улаживает разногласия, знает потребности, проблемы членов группы; свойства: чувствительность, дипломатичность, доброта, коммуникативность; тип: эмпатийный и коммуникативный тип личности, нуждается в постоянном **контакте** со всеми членами группы.
- VII. Исследователь ресурсов: функции: связующее звено с внешней средой, свойства: общительный, увлекающийся, энергичный, привлекательный; тип: «напористый экстраверт», нуждается в свободе действий.
- VIII. Завершитель: функции: побуждает группу все делать вовремя и до конца; свойства: профессиональная педантичность, обязательность, ответственность; тип: педантичный тип личности, нуждается в групповой ответственности, обязательности.

Чтобы управленческая команда была эффективна, нужно, чтобы все эти роли выполнялись членами группы, чтобы они взаимно дополняли друг друга (иногда один член группы может выполнять две и больше ролей).

Контрольные вопросы

1. Происходит ли социализация и воспитание студентов в процессе обучения в вузе? В чем они различаются?
2. Какие механизмы воздействия на студентов наиболее приемлемы в вузе?
3. Какие средства, приемы, методы психолого-педагогического воздействия существуют?
4. Каково традиционное понимание воспитательного **процесса** в вузе?

5. Какие требования предъявляются к организации процесса воспитания?
6. Какова роль студенческого коллектива и студенческого самоуправления в процессе воспитания?
7. Охарактеризуйте этапы и уровни развития студенческой группы⁷
8. Может ли стиль руководства и психосоциотип преподавателя-куратора влиять на функционирование студенческой группы? Охарактеризуйте свой стиль лидерства.
9. Какие методы могут быть использованы для выявления структуры студенческого коллектива?

Глава 6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Жизнь человека — это прежде всего непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды, это выработка новых форм поведения, направленных на достижение определенных целей, это разнообразное научение. Научение может осуществляться на разных уровнях: выработка реактивного поведения, оперантного поведения, когнитивное научение, концептуальное научение. В студенческом возрасте наиболее выражены различные формы когнитивного научения.

Обучение студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Однако последние не исчерпывают результатов обучения. В ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов, формируется личность будущего специалиста в целом. Обучение имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и профессиональных качеств.

Характер и количество знаний определяются требованиями современного производства, трудовой деятельности к уровню подготовленности и развития личности специалиста определенного профиля.

Знания, умения, навыки в области своей профессии — стержневая часть подготовки и развития студента.

По определению Т В Габай, учебная деятельность есть составная деятельность, включающая две подсистемы, или деятельности. Первая — основной функциональный ее компонент, который рассматривается, как подсистема, или деятельность-учение. Подготовительные функциональные компоненты учебной деятельности объединяются в другую подсистему — деятельности обучения. Деятельность учения — «чистый» акт познания, реализуемый учащимися через усвоение наличного опыта. Деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения.

Учение, как деятельность, имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение — специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т. д.).

В учебной деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Главной характеристикой деятельности является ее **предметность**. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность.

Другая характеристика деятельности — **ее социальная, общественно-историческая природа**. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней) и составляет основную линию **интериориза-**

ции, в ходе которой формируются психологические новообразования (знания, умения, способности, мотивы, установки и т. д.).

Деятельность всегда носит **опосредованный характер**. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризованные, внутренние средства) и общение с другими людьми. Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая **деятельность** всегда **целенаправлена**, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход.

Деятельность — не совокупность реакций, а система действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив — это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек.

Наконец, **деятельность** всегда **носит продуктивный характер**, т. е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т. д. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т. п.)

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В.В. Давыдов. **В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться**, возникшую на определенном этапе развития общества.

В учебной деятельности, в отличие от деятельности исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, **в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.**

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформиро-

ванности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) не сформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня мышления.

Содержательный анализ учебной деятельности студентов дан в коллективной монографии сотрудниками кафедры педагогики и педагогической психологии факультета МГУ. По определению И.И. Ильясова, **деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими.** Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняет, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. **К исполнительным учебным действиям** первого уровня И.И. Ильясов относит:

- а) действия уяснения содержания учебного материала;
- б) действия обработки учебного материала.

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

Для преподавателя высшей школы представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у студентов (прежде всего на младших курсах). Фактически речь идет о том, чтобы научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению.

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

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

Совместная учебная деятельность — это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения, которое и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности всех участников.

Центральное место В.Я. Ляудис отводит **совместной продуктивной деятельности (СПД)**, возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения».

Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее **компоненты**. отношение студентов к целям и содержанию обучения, отношение студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность

Установлен **фазовый характер учебной деятельности**. В первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. Это связано в первую очередь с формированием установки на объект изучения с приспособлением познавательного и чувственного уровней к новому виду деятельности. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, вниматель-

ность, самоорганизованность, любознательность и т.д. Возникает интерес к изучению тех или иных наук.

Следующая фаза — период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства, чувство общественного долга.

В процессе обучения главное внимание должно быть обращено на организацию деятельности студентов в тех ее видах, формах и способах, которые представляют собой новую стратегию подготовки специалистов — **не только формирование теоретического мышления, но и целенаправленное формирование профессиональной подготовленности для работы в условиях современного производства.**

Важным элементом современного высшего образования является **методологическая подготовка**. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать в ряде областей. Здесь встает задача наиболее экономного отбора научных знаний по всем предметам обучения в вузе. Но этого недостаточно. Важно вместе с тем всесторонне развивать общий интеллект у студентов, способности решать различные задачи.

В вузовском обучении и воспитании действуют свои особые принципы (в отличие от школьных), такие, например, как:

- учить тому, что необходимо на **практической** работе после вуза;
- учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов;
- профессиональная направленность обучения и воспитания;

- органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью.

Стратегия формирования психики — стратегия интериоризации

Согласно современной (деятельностной) психологии для того, чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, понятие), необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия адекватно могут быть даны человеку только тогда, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности.

Таким образом, первая задача педагогического психолога состоит в том, чтобы найти (построить) такую деятельность, при выполнении которой необходимо употребление заданного (к формированию) понятия. Но деятельность можно подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров), выполнение которых влечет за собой правильное выполнение деятельности. Эти условия соответствуют заданию полной ориентировочной основы деятельности. В ходе воспроизводства деятельности ориентировочная деятельность свертывается, автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план — формируются новые знания, умения, способности и психические свойства. Такую стратегию называют стратегией интериоризации (переноса во внутренний план). Теория такого перехода (интериоризации) наиболее полно разработана в учении П.Я. Гальперина об управляемом формировании «умственных действий, понятий и образов». При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (родителей, учи-

телей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля **интериорируется**, превращаясь в особую деятельность внимания.

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности.

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: **ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная**. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех «органов» действия, **но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.**

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

а) **Форма совершения действия** — материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); перцептивная (действие в плане восприятия); внешнеречевая (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); умственная (в том числе и внутриречевая).

б) **Мера обобщенности действия** — степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях.

в) **Мера развернутости действия** — полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным.

г) **Мера самостоятельности** — объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместного-разделенного действительности по формированию действия.

д) **Мера освоения действия** — степень автоматичности и быстрота выполнения.

Иногда выделяются также вторичные качества действия — разумность, сознательность, прочность, мера абстракции. **Разумность** действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения; **сознательность** зависит от полноты усвоения в громкоречевой форме; **прочность** определяется мерой освоения и количеством повторений, **мера абстракции** (способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала) требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре основными.

I этап — мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап — ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап — материальный или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап — внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап — беззвучной устной речи (речь про себя), отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап — умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно, от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.

Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев: **степени полноты ООД** — имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная); **меры обобщенности ООД** (обобщенная — конкретная) и **способа получения** (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

Теоретически может быть выделено 8 типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучено 3 из них, которые часто называются типами учения.

Первый тип характеризуется **неполной ориентировочной основой, ее конкретностью** (низкой обобщенностью), **самостоятельным ее построением путем проб и ошибок**. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия **даются учащемуся в готовом виде** (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в **обобщенном виде, характерном для целого класса явлений.** Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае **с помощью общего метода, который ему дается преподавателем.** Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только

**Знание с момента восприятия и до момента
усвоения проходит ряд этапов**

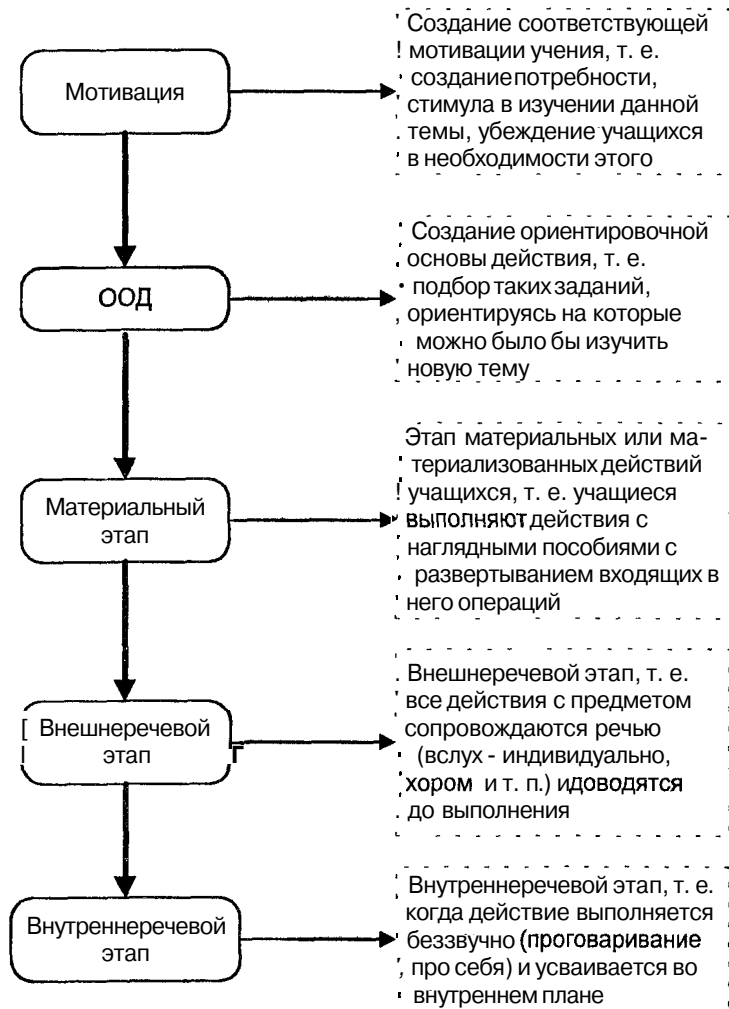


Схема 2.45

быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Четвертый тип учения также характеризуется **полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной** основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет из себя подлинно творческое действие, доступное не всякому ученику и лишь при определенных условиях.

Особенности использования метода планомерного формирования знаний, умений при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключаются в следующем:

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительно нового действия с одного уровня на другой.

Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и особенно прочность.

2. На первом этапе при формировании мотивации действия первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.
3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) — третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки.
4. Исключительно важной частью работы преподавателя при применении метода планомерного формирования

умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариант в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариант, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний, обладающий опытом такой работы.

Психолого-педагогический анализ знаний с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения предполагает выделение **предметных (специальных), логических и психологических составляющих**, или **инвариант**. К первым относятся собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки; ко вторым — логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть одинаковы при решении, например, химической, физической или филологической задачи; к третьим — умения планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Как показывают специальные исследования, в высшей школе основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как **причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач** очень часто лежат в области **недостаточно логической подготовки или кроются в неумении планировать и контролировать свою деятельность**. Это связано с тем, что указанные аспекты профессиональной подготовки часто специально не выделяются в качестве особой учебной задачи, в силу чего соответствующие знания и умения складываются стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров.

Перед учебной практикой ставится задача обучения самим приемам умственной деятельности (или умственным действиям). В соответствии с этим **учение характеризуется**

как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими.

Овладение приемами происходит через: 1) ознакомление учащихся с ними; 2) упражнение — применение соответствующих приемов умственной деятельности на разном материале; 3) перенос — использование приемов при решении новых задач. Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема — самостоятельное его применение — перенос на новые ситуации.

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий имеет большие заслуги и перспективы именно в плане совершенствования методов эффективной «перекачки» знаний от учителя к ученику за счет организации и регламентации его активности.

Она также помогает воспитать «дисциплинированное» или «систематическое» мышление, по выражению П.Я. Гальперина.

Стратегия экстерииоризации

Для того чтобы описать (и организовать) развитие, необходим и обратный процесс — экстерииоризация (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация экстерииоризации — ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т. п.), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстерииоризацию, слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.

Процесс экстерииоризации — это объективизация мысли (т. е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и достоянием других).

Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем и со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание).

Итак, экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и состоит в последовательности интенриоризации и экстериоризации (усвоения чего-то и последующего выражения, исследования, критики и т. п. этого «чего-то»).

Стратегия проблематизации и рефлексии

Важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых деятельностей, проблемных ситуаций в их функционировании и организации рефлексии. И такой путь обучения часто оказывается единственным, поскольку многому нельзя обучить **прямо**.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате осознается необходимость рефлексии, осмысления неудач. Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам, затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т. е. находится решение в принципе), а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решения.

Процессы осознания присутствуют в условиях каждой проблемной ситуации, и сознательное постижение проблемы только и открывает ее для последующего мышления.

В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если осознание есть постижение целостности ситуации, то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности). Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом.

Когда человек входит в проблемную ситуацию и затем в рефлексивное ее исследование, появляется новый на-

вык, новая способность, причем объективно необходимая, **з** не как нечто случайным образом заданное к выполнению или усвоению. Наконец, развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека. **Обучение и развитие осуществляется через практическую деятельность и затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации, и акты осознания затруднений и проблемных ситуаций, и последующую рефлексии, критику действий, и проектирование новых действий и реализацию (выполнение) их.** Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления.

1. Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.
2. Поскольку новый продукт может быть получен случайно или путем сплошного неэвристического перебора, то к критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия).
3. Процесс или результат мышления называют творческим только в том случае, если они не могли быть получены в результате простого логического вывода или действия по алгоритму.
4. Творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему.
5. Важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения. Наличие такого переживания и **его** предшествование во времени творческому акту (**инсайту, озарению**) показаны в строгих экспериментальных исследованиях.
6. Творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого решения: **фаза собирания материала, накопления знания**, которые могут лечь в основу решения или переформулирования проблемы; **фаза созревания или инкубации**, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью; **фаза озарения, или инсайта**, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании; **фаза контроля или проверки**, которая требует полной включенности сознания. Другие авторы выделяют большее количество фаз или стадий, но принципиальная схема протекания творческого акта остается такой же.

Изучение творческого мышления в современной психологии проводится с использованием следующих методов.

1. Анализ процесса решения так называемых малых творческих задач или задач на смекалку (на соображение), требующих, как правило, переформулирования задачи или выхода за пределы тех ограничений, которые субъект сам на себя накладывает. Эти задачи весьма удобны для экспериментирования, так как момент нахождения решения практически совпадает с его реализацией, что отнюдь не всегда имеет место при решении реальных жизненных задач.
2. Использование наводящих задач. В этом случае изучается чувствительность человека к подсказке, содержащейся в наводящей задаче, которая решается легче, чем основная, но построена по тому же принципу и поэтому может помочь в решении основной.
3. Использование «многослойных» задач. Испытуемому дается целая серия однотипных задач, имеющих достаточно простые решения. Не очень творческий человек будет просто решать такие задачи, каждый раз заново находя решения. Творческий человек проявит «интеллектуальную инициативу» и попытается открыть более общую закономерность, лежащую в основе каждого отдельного решения.
4. Анализ продуктов деятельности для определения степени новизны и оригинальности.

5. Некоторые шкалы проективных тестов (**ММРІ**, тест Роршаха) могут давать информацию о выраженности творческого начала в мышлении человека.
6. Специальные тесты **креативности** (их возможностей), основанные на решении задач так называемого открытого типа, т.е. таких, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное, как правило, число решений (в отличие от тестов интеллекта, использующих задачи закрытого типа, имеющие только одно или несколько заранее известных правильных решений). Он имеет два варианта — вербальный и фигуральный (работа с рисунками). Примеры заданий (субтестов): дополнить геометрическую фигуру; сделать как можно больше рисунков с использованием данной фигуры (например, треугольника); улучшить конструкцию игрушки, чтобы детям было интереснее с ней играть; придумать как можно больше вариантов использования предмета (например, кирпича); задать как можно больше вопросов к рисунку; придумать как можно больше невероятных событий и т. п. По результатам теста оцениваются **беглость мышления** (количественная характеристика продуктивности — число продуманных вариантов); **гибкость мышления** (количество качественно различных категорий, к которым могут быть отнесены каждый из ответов); **оригинальность** (показатель, противоположный частоте встречаемости данного ответа в стандартной выборке испытуемых) и **детализированность** (или проработанность) ответа — насколько он схематичен или, наоборот, богат деталями.

У разных людей креативность и интеллект могут быть выражены в самой разной степени, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на всю личность человека. По вопросу о влиянии уровня развития интеллекта на возможность достижения социально значимых результатов в творческой деятельности преобладает точка **зрения, которая называется «пороговой теорией»**. Суть ее в том, что оптимальный уровень развития интеллекта **лежит в области коэффициента интеллектуальности (IQ), равного пример-**

но 120. Более высокий уровень развития интеллекта не содействует творческим достижениям человека, а иногда может препятствовать им. Интеллектуальный коэффициент ниже 120 может послужить препятствием для высоких достижений в творческой деятельности.

Условия или факторы, влияющие на течение творческой деятельности, могут быть двух видов: ситуативные и личностные. К последним относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. Примером может служить такая черта, как тревожность. К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относятся: лимит времени; состояние стресса; состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение; слишком сильная или слишком слабая мотивация; наличие фиксированной установки на конкретный способ решения; неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами; страх; повышенная самооценка, способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения, и другое.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс творчества, относят: конформизм (согласительство); неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность); эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций; избегание рискованного поведения; доминирование мотивации избегания над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту, сильные механизмы личностной защиты.

Среди личностных черт, благоприятствующих творческому мышлению, выделяют следующие: уверенность в своих силах; доминирование эмоций радости и даже определенной доли агрессивности; склонность к риску; отсутствие боязни показаться странным и необычным; отсутствие конформности; хорошо развитое чувство юмора; наличие богатого по содержанию подсознания (видит разнообразные по содержанию сны, обладает подпороговой чувствительностью, переживает феномены синестезии и

т. п.); любовь к фантазированию и построению планов на будущее и т. п.

Следует также отметить часто встречающуюся у творческих личностей детскость, доходящую до инфантилизма. В.П. Зинченко в связи с этим приводит формулу П.А. Флоренского о том, что секрет творчества — в сохранении юности, а секрет гениальности — в сохранении детства на всю жизнь.

Многочисленные исследователи творческих личностей пытались сформировать главное качество любой творческой личности, которое лежит в основе способности к творчеству. Творческая личность — это свободная личность, а свободная личность — это личность, способная быть самой собой, слышать свое «Я», по выражению К. Роджерса.

Творческий человек должен ценить свою уникальную и неповторимую (как и у всех других людей) личность, «не стыдиться» ее.

Ведь любой творческий акт — это форма духовного «самообнажения», что особенно трудно делать в присутствии других людей.

К методам стимуляции творчества обычно относят те приемы, которые позволяют снять или ослабить барьеры между сознанием и бессознательным. В эту категорию некоторые авторы включают довольно экзотические приемы, основанные на снятии критических установок и цензур сознания за счет использования алкоголя, барбитуратов и наркотических веществ, применения техники гипноза, применения методов решения задач с помощью поиска подсказок в сновидении. Более широкое распространение получила методика мозгового штурма Осборна, основной смысл которой заключается в разделении между разными людьми функций творчества и критики (одни участники генерируют гипотезы с запретом любой критики, а другие позже оценивают их реальную значимость).

Широкое распространение получают разного рода тренинги, прежде всего тренинг уверенности в себе, тренинг сензитивности и др.

Но главным условием появления творческих личностей является, конечно, соответствующая система обучения и воспитания.

1. Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения с точки зрения развития творческого мышления состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять интуицию ученика. Часто встречаются педагогические ситуации, когда учащийся, высказывающий догадку или предположение, получает порицание от преподавателя за то, что не может логически обосновать их. Проверка интуиции логикой необходима, но это уже следующий этап творческого акта. Если не будет первого, то не будет и второго. Учащегося следует поощрять за попытку использовать интуицию и направить на дальнейший логический анализ выдвинутой идеи.
2. Вторая рекомендация состоит в формировании у учащегося уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречен на неуспех. Разумеется, эта вера должна быть обоснованной, но важно понять, что переоценка своих возможностей учащимся менее опасна, чем недооценка.
3. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживание успеха и т. п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.
4. Необходимо всемерно стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах). Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.
5. Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному поведению. Исследования показывают, что склонность к риску — одна из фундаментальных черт творческой деятельности.
6. Важнейшая задача — не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства. Преподаватель может позволить себе создать искусственную педагоги-

ческую ситуацию, в которой студент, демонстрирующий слишком высокий уровень конформизма, попадает в неловкое положение: бездумно поддержав заведомо абсурдную точку зрения только потому, что за нее высказалось большинство других участников дискуссии. Разумеется, здесь необходимы чувство меры и такт, чтобы не унижить «конформиста».

7. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с «выдаванием» выдумки за истину.
8. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их. В этом могут помочь специальные задачи из психологического практикума, содержащие противоречия в картинках, рассказах и т. п. При этом само противоречие, даже формально-логическое, отнюдь не должно отождествляться с ошибкой, которую просто надо исправить. Основная роль противоречий в мыслительной деятельности состоит в их способности служить источником новых вопросов и гипотез.
9. Чаше использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.
10. Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру учащегося в свою способность к таким открытиям.
11. Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа (см. часть I, гл.6).
12. Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность. Она возможна лишь в ситуации, когда решается задача, ответ на которую не знает ни сту-

дент, ни преподаватель. В этих условиях задача превращается из учебной в реальную научную или производственную проблему.

13. Всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, его умение слушать свое «Я» и действовать в соответствии с его «советами». Для этого на всех этапах обучения преподаватель должен не просто декларировать свое уважение к личности ученика, но и реально чувствовать, переживать непреходящую и ни с чем не сравнимую ценность каждой живой личности.

Одна особенность способностей имеет большое значение для педагогики. В развитии каждой частной или специальной способности существует период, когда он может протекать наиболее быстро и успешно. Эти периоды называются сензитивными. Иногда сензитивные периоды бывают критическими. Для способности к эмоциональному общению — это первые месяцы жизни, для речевой способности — первые годы жизни, для музыкальных способностей — возраст 5 лет, для способности к чтению — 5—7 лет, для абстрактного мышления — 11—12 лет, для творческого профессионального мышления — 20—25 лет.

Контрольные вопросы

1. Какие виды научения свойственны человеку?
2. Каковы психологические особенности обучения студентов?
3. Какие характеристики присущи деятельности человека? Охарактеризуйте структуру деятельности и роль мотивов.
4. Какова специфика учебной деятельности? Охарактеризуйте исполнительные и контрольные учебные действия. Как проявляется фазовый характер учебной деятельности?
5. Какие стратегии формирования психики, умений, знаний используются в вузовском обучении?
6. Как стратегия интериоризации реализуется в теории «поэтапного формирования умственного действия» Гальперина?

7. Охарактеризуйте этапы формирования и типы ориентировочной основы действия. Какие типы учения выделяет Гальперин?
8. Каковы особенности использования метода планомерного формирования в работе со студентами в вузе?
9. Каково значение стратегии проблематизации и рефлексии в обучении студентов? Какова роль стратегии экстериоризации?
10. Охарактеризуйте особенности творческой деятельности и какие факторы позитивно или негативно влияют на процесс творчества. Какие рекомендации могут быть полезны для организации процесса обучения с направленностью на развитие творческого мышления?
11. В чем отличие стимульной и деятельностной парадигмы в понимании познавательной деятельности?
12. Охарактеризуйте роль и закономерности функционирования внимания, восприятия, памяти, мышления в учебной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абдулина О.А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки. Высшее образование в России. — 1993. № 3.
2. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: в 2 т / Под ред. Бодалева А.А. и др. — М., 1980.
3. *Андреев Г.* Обучение и воспитание в вузах неразделимы, Высшее образование в России — 1996 № 3.
4. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. — М.: Высшая школа, 1980.
5. *Архангельский С.И.* Лекции по теории обучения в высшей школе. — М., 1974.
6. *Балл Г.А., Бургин М.С.* Анализ психологического воздействия и его педагогическое влияние. Вопросы психологии. — 1994. № 4
7. *Безрукова В.С.* Педагогика. — Екатеринбург, 1994.
8. *Белянин В.П., Бутенко И.А.* Живая речь. Словарь разговорных выражений. — М., 1994.
9. *Берак О., Шибеева Л.* Установка на развитие личности студента. Вестник высшей школы. — 1990. № 10.
10. *Бойко В.В.* Диалог лектора со слушателями: психологические аспекты. — Л.: Знание, 1987.
11. *Бреслав Г.Н.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонение. Педагогика. — М., 1990.
12. *Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н.* Нервно-психическое состояние студентов... Высшее образование в России. — 1996. № 2.

13. *Вайнцвайг П.* Десять заповедей творческой личности. — М., 1990.
14. *Введенская Л.А., Павлова Л.Г.* Культура и искусство речи. — Ростов-на-Дону, «Феникс», 1996.
15. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991.
16. Высокие интеллектуальные технологии образования и науки. Материалы III Международной научно-методической конференции. — Санкт-Петербург, 1996.
17. *Габай Т.В.* Учебная деятельность и ее средства. — М., 1988.
18. *Гальперин П.Я.* Поэтапное формирование умственной деятельности. — М., МГУ, 1965.
19. *Гапонов П.М.* Лекция в высшей школе. — Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1977.
20. *Гомаюнов К.К.* Самостоятельная работа студентов. Методические рекомендации преподавателям. — Ленинград, 1988.
21. *Гершунский Б. С.* Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века М., 1993.
22. *Горлов О.А.* Анализ использования студентами свободного времени в дни самостоятельных занятий, Вестник российского университета Дружбы народов. Серия: Экспериментальная, профилактическая и тропическая медицина. — 1995. № 2.
23. *Громкова М.Т.* Педагогика образования взрослых. — М., 1995.
24. *Готт В.С. и др.* Категории современной науки. — М., 1984.
25. Доклад ЮНЕСКО о положении дел в мировом образовании за 1991 год. — Париж, 1991.
26. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А.* Психология высшей школы. — Мн.: Изд-во БГУ, 1981.

27. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: особенности деятельности студентов и преподавателей. — Изд-во БГУ, 1978.
28. Жуков В.М. Критерий оценки деятельности преподавателя вуза. Ветеринария. — 1994. № 7.
29. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. — М., 1990.
30. Введение в научное исследование по педагогике/Под ред. Журавлева. В.И. — М., 1988.
31. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: текст лекций. — Челябинск, 1990.
32. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. Избранные труды. — М., 1990.
33. Зубов О.Е. Общественно-политические и национально-культурные ориентации студенчества. Вестник Мордовского университета. 1995.
34. Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее. Тезисы докл. Международной научной конфер. 11—14 сентября 1996. Краснодар, 1996.
35. Иудин А., Макробайт М. Студенты России и Канады (сходство и различие жизненных установок). Высшее образование в России. — 1995. — № 4.
36. Казанская В.Г. Взаимоотношения преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения. — М., Высшая школа, 1990.
37. Ковалева Т.В. Российское студенчество в условиях переходного периода, социологические исследования. — 1995. № 1.
38. Ковалева В. Студент и преподаватель глазами друг друга. Высшее образование в России. — 1996. № 3.
39. Козаржевский А. Ч. Мастерство устной речи лектора. — М.: МГУ, 1983.
40. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
41. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. — М., 1987.

42. *Корнилов Т.В., Григоренко Е.А.* Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов. Вопросы психологии. — 1995. № 5.
43. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 1994.
44. *Кроткое Е.* Пока не поздно... Высшее образование в России. - 1996. № 1.
45. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. — М., 1986.
46. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.
47. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности. - М., 1980.
48. *Лисовский В.Т.* Советское студенчество. — М.: Высшая школа, 1990. 302 с.
49. *Лисовский В.Т., Дмитриев А.В.* Личность студента. — Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. — 184 с.
50. *Лихачев Д.С.* Письма о добром и прекрасном. Л.: Дет. лит., 1989.
51. *Ломов Б.Ф.* Личность в системе общественных отношений. Психологический журнал. 1981. № 1. Т. 2.
52. *Марев И.* Методологические основы дидактики. — М., 1987.
53. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
54. *Махмутов М.И.* Проблемное обучение. — М., 1975.
55. *Мигиренко Г.С.* Педагогика высшей школы. Будущий инженер. — Новосибирск, 1992.
56. *Милорадова Н.Г.* Студент в зеркале психологии. Архитектура и строительство России. — 1995. № 9.
57. *Мостовая Е.Б.* Ценностное сознание студенчества. ЭКО. - 1994. - № 11.
58. *Назмутдинов В.Я.* Дневник индивидуальной воспитательной работы с учащимися. Чебоксары, 1994.

59. *Нинциев К., Иванов В.* Социально-экономический портрет преподавателя университета. Высшее образование в России. — 1995. № 3.
60. *Недоспасова В.А.* О некоторых особенностях перехода от игровой деятельности к учебной. Проблемы периодизации развития психики в онтогенезе. — М., 1976.
61. *Нонан Э.* Студент как личность. Высшее образование в Европе. — 1994. Т. 19. № 3.
62. Общая психология, *Петровский А.В., Брушлинский А.В., Зинченко В.П. и др.*: Под ред. А.В.Петровского. — М., 1986.
63. *Овчаренко Р.В.* Справочная книга школьного психолога. М., 1993.
64. *Обухова Л.Ф.* Этапы развития детского мышления. — М., 1972.
65. Одаренные дети. — М., 1991.
66. *Окомков О. П.* Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития. Высшее образование в России. — М., № 2, 1994.
67. Основы педагогики и психологии высшей школы (под ред. Петровского А.В.). — М., 1986.
68. Основы педагогического мастерства. — Киев, 1987.
69. *Панасюк А.Ю.* Управленческое общение: практические советы. — М., «Экономика», 1990.
70. Педагогика. Под ред. Пидкасистого П.И. — М., 1995.
71. Педагогическая и возрастная психология. — М., 1988.
72. *Пергаменщиков и др.* Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. Минск, 1993.
73. *Пейсахов Н.М. и другие.* Прикладная психология в высшей школе. — Изд-во Казанского университета, 1979.
74. *Леднев В.С.* Содержание образования. — М., 1989.
75. *Половинкин А.И.* Основы инженерного творчества. — М., 1988.
76. Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов. — ЛГУ, 1983.

77. Психологические и психофизические особенности студентов. М., 1977.
78. Психология профессиональной подготовки. СПб, 1993.
79. Реан А.А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента. Вопросы психологии, 1983, № 5.
80. Фил Рейс. 500 советов студентам. — М., 1996.
81. Розет И.М. Психология фантазии. — Минск, 1991.
82. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. — М., 1990.
83. Рогонов П. Не зная единым (о духовно-нравственной подготовке студентов). Высшее образование в России. — 1996. № 2.
84. Розман Г. Организация самостоятельной работы студентов. Высшее образование в России. — М., № 1, 1995. С.112—115.
85. Романов КМ. Понимание преподавателем студентов как условие индивидуализации процесса обучения, Вестник Мордовского университета. — 1993. № 3.
86. Российская педагогическая энциклопедия. Под ред. Давыдова В.В. — Т.1. М., 1993.
87. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. — МГУ, 1985.
88. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования. Высшее образование в России. - М., № 2, 1994.
89. Савельев А.Я. Новые информационные технологии в обучении. Современная высшая школа, Варшава, № 3-4, 1990.
90. Сапунов Б. Встать в строй! Высшее образование в России. — 1996. — № 1.
91. Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и литературное редактирование научных произведений. — М.: Высшая школа, 1976.
92. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. — М., 1980.

93. *Скаткин М.Н.* Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю). — М., 1986.
94. *Скилбек М.* Потребности студентов в эру массового высшего образования, Высшее образование в Европе. - 1994. - Т. 19. - № 3.
95. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. — М.: Аспект Пресс. 1995.
96. Смыслы культуры. Международная научная конференция. Санкт-Петербург, 11—13 июня 1996 г. Материалы. - СПб., 1996.
97. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1985.
98. *Соколова Е.Т., Николаева В.В.* Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях. М., 1975.
99. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. — М., 1980. 213 с.
100. *Соколов В.Н.* Педагогическая эвристика. — М., 1995.
101. *Столяренко Л.Д.* Основы психологии. Ростов-на-Дону, 1995.
102. *Стоунс Э.* Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. — М., 1984.
103. Студенческая семья: состояние, проблемы, перспективы. — Минск, 1991.
104. *Талызина Н.Ф., Карлов Ю.В.* Педагогическая психология, Психодиагностика интеллекта. МГУ, 1987.
105. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М., 1983.
106. Теория и практика преподавания учебных дисциплин в техническом вузе. Сб. статей по проблемам высшей школы. — Новочеркасск, 1996.
107. *Фурманец Б.* Имидж преподавателя (о психологических принципах). Вестник противовоздушной обороны. - 1992. - № 10.

- 108 *Цапкин В.Н.* Личность как группа — группа как личность, *Московский психотерапевтический журнал*. — 1994 № 4.
- 109 *Чернов Е.Д.* Совершенствование самостоятельной работы студентов, *Высшее образование в России*. — М, № 4, 1994. С 76-79
- 110 *Шадриков В.Д.* Проблема системогенеза в профессиональной деятельности. — М., 1982.
111. *Шапоринский С.А.* Обучение и научное познание. — М, 1981.
112. *Щедровицкий Г.П.* Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности. Обучение и развитие. — М, 1966.
- 113 *Шукунов В.Е., Взятышев В.Ф., Романова Л.М.* Через развитие образования — к новой России. Москва, МАН ВШ, 1993.
114. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. — М., Педагогика, 1989.
115. Этюды дидактики высшей школы: монография. Под ред. Чернышева А.П. — М, 1995.
116. *Юсупов Н.М.* Психология взаимопонимания. — Казань, 1991.
117. *Янушкевич Ф.* Технологии обучения в системе высшего образования. — М., 1984

Серия «Учебники, учебные пособия»

Сергей Иванович Самыгин — руковод автор. коллектива
Мария Валерьяновна Буланова-Топоркова
Алла Владимировна Духавнева
Людмила Дмитриевна Столяренко
Владимир Евгеньевич Столяренко
Ирина Петровна Дусева

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Корректоры Дьякова Л., Лазарева Т.
Художник Каштанов С.
Компьютерная верстка Ильинов А.

Лицензия ЛР № 065194 от 2 июня 1997 г.

Сдано в набор 03.02.98 г.
Подписано в печать 28 07 98 г
Формат 84х108 ¹/₃₂ Бумага офсетная.
Гарнитура Таимс
Тираж 5000 Заказ № 180

Издательство «Феникс»
344007, г. Ростов-на-Дону, пер. Соборный, 17
Отпечатано с готовых диапозитивов в ЗАО «Книга»
344019, г. Ростов-на-Дону, ул. Советская, 57