

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра теории и методики профессионального образования

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2009

Рецензенты: д-р психол. наук, проф. зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета В.А. Якунин;
д-р пед. наук, проф. зав. кафедрой психологии и педагогики Самарского государственного технического университета В.М. Нестеренко

Авторы: Е.Ю. Сысоева, Н.В. Соловова, Т.И. Руднева,
И.В. Никулина, Е.А. Наумова, В.В. Левченко, Л.В. Куриленко

Руководитель авторского коллектива Т.И. Руднева

Д 39 **Деятельность преподавателя вуза: основы профессионализма : учебное пособие** / [Т.И. Руднева и др.] ; рук. авт. коллектива Т.И. Руднева. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2009. – 380 с.

В учебном пособии раскрываются теоретические и практические аспекты профессионально-педагогической деятельности; обсуждаются проблемы развития личности в студенческом возрасте, анализируются основные тенденции развития системы высшего профессионального образования; рассматриваются основы интеграции в профессиональной педагогике и в системе высшего профессионального образования. Дается системная характеристика имиджа преподавателя вуза, раскрывается его методологическая культура и методическая компетентность; представляются основы моделирования и проектирования систем воспитательной работы в вузе. Каждый раздел пособия имеет практико-ориентированный характер и сопровождается конкретными вопросами и заданиями, выполнение которых способствует формированию профессионально значимых свойств личности преподавателя вуза.

Рекомендуется использовать в системе повышения квалификации педагогических кадров, при подготовке аспирантов к профессионально-педагогической деятельности.

УДК 378
ББК 74.58

- © Авторы, 2009
- © Самарский государственный университет, 2009
- © Оформление. Издательство «Самарский университет», 2009

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	5
Глава 1. Психология личности.....	7
1.1. Понятие личности в психологии.....	7
1.2. Формирование и развитие личности.....	11
1.3. Самосознание личности.....	22
1.4. Развитие самосознания в студенческом возрасте.....	26
1.5. Я-концепция.....	32
1.6. Самоопределение личности.....	44
1.7. Планирование и выбор жизненного пути личности.....	53
Глава 2. Многоуровневая система профессионального образования.....	67
2.1. Основные тенденции развития системы высшего профессионального образования.....	67
2.2. Сущность и содержание Болонского процесса.....	72
2.3. Бакалавриат.....	76
2.4. Магистратура:.....	78
2.5. Профессиональные портреты бакалавра и магистра.....	80
2.6. Система зачетных единиц.....	86
2.7. Система контроля качества образования.....	89
2.8. Содержание образования в системе зачетных единиц.....	91
Глава 3. Теоретические основы интеграции в профессиональной педагогике и в системе высшего профессионального образования.....	96
3.1. Интеграция как общенаучная категория.....	96
3.2. Интеграция как педагогическая категория.....	104
3.3. Интеграционные процессы в образовании.....	115
3.4. Интеграция и интеграционные процессы в системе высшего профессионального образования.....	125
Глава 4. Педагогическая культура преподавателя вуза.....	135
4.1. Ценности системы образования.....	135
4.2. Специфика педагогической этики.....	149
4.2.1. Принципы педагогической морали.....	156
4.2.2. Фасилитативные способности педагога.....	159
4.3. Авторитет преподавателя.....	162
4.4. Культура педагогического общения.....	168
4.5. Профессионально-педагогическая культура преподавателя.....	183

4.6. Речевая культура преподавателя.....	196
4.7. Сущность и структура имиджа преподавателя.....	208
4.8. Свойства имиджа преподавателя.....	211
Глава 5. Методологическая культура преподавателя вуза.....	226
5.1. Содержание методологической культуры преподавателя вуза.....	226
5.2. Методологическая грамота.....	230
Глава 6. Методическая деятельность преподавателя.....	264
6.1. Виды методической деятельности.....	264
6.2. Реформирование методической работы в высшей школе.....	273
6.3. Система методической работы в вузе.....	287
6.4. Методическое обеспечение учебного процесса.....	293
6.5. Методическая компетентность преподавателя вуза.....	312
Глава 7. Воспитательная работа в вузе.....	327
7.1. Концепции воспитания в современных вузах России.....	327
7.2. Портрет личности современного студента.....	339
7.3. Основы моделирования и проектирования системы воспитательной работы в учреждении высшего профессионального образования.....	347
7.4. Управление воспитательной работой в учреждении высшего профессионального образования.....	364
Заключение.....	378

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие содержит информацию об объекте и процессе деятельности преподавателя вуза. Оно состоит из нескольких разделов.

В условиях модернизации высшего образования особую значимость приобретает задача развития личности и формирования ее готовности к вхождению в социальную среду и интеграции в динамично меняющихся условиях (глава 1 «Психология личности» – И.В. Никулина). Интеграция европейских образовательных систем обостряет проблему сохранения лучших традиций российского образования и определения своего пути вхождения в мировое сообщество при решении задач по отбору содержания образования и способов контроля его качества с ориентацией на принятые в Европе стандарты (глава 2 «Многоуровневая система профессионального образования» – Л.В. Куриленко). Высокий уровень взаимодействия между государствами характеризуется тенденцией интеграции, объективно отражающей состояние мировой системы и самой науки, что выражается интеграционными процессами в профессиональном образовании, в настоящее время это особенно актуально и требует осмысления преподавателями вуза (глава 3 «Теоретические основы интеграции в профессиональной педагогике и в системе высшего профессионального образования» – В.В. Левченко).

В процессе профессиональной подготовки активизирующими факторами выступают благоприятный психологический климат, создаваемый специальной формой профессионального обучения (педагогическое общение), и имидж преподавателя (гуманистический потенциал образовательного процесса), влияющий на продуктивность педагогической деятельности (глава 4 «Педагогическая культура преподавателя вуза» – Е.Ю. Сысоева). Основной недостаток профессионально-педагогической деятельности заключается в том, что содержание учебного процесса направляется на вооружение знаниями проигрывания профессиональной роли без понимания и выработки техники ее проигрывания, таким образом, необходимо развитие методологической грамотности преподавателя, что будет способствовать устранению этого существенного недостатка (глава 5 «Методоло-

гическая культура преподавателя вуза» – Т.И. Руднева). Обучение студентов в режиме преобладания самостоятельной работы над аудиторной вызывает потребность в методическом сопровождении образовательного процесса, что актуализирует готовность преподавателя к решению методических задач (глава 6 «Методическая деятельность преподавателя» – Н.В. Соловова). Формирование отношения личности к избранной профессии является целью воспитательной работы в вузе, реализуемой преподавателями по основным направлениям (глава 7 «Воспитательная работа в вузе» – Е.А. Наумова).

Книга адресуется слушателям факультета повышения квалификации, осваивающим дополнительную к высшему образованию программу «Преподаватель высшей школы», аспирантам и соискателям для сдачи кандидатского экзамена, исследователям проблем в области профессиональной педагогики.

ГЛАВА 1

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Человек есть, конечно, система (грубее говоря – машина), как и всякая другая в природе, подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам; но система, в горизонте нашего современного научного видения, единственная по высочайшему саморегулированию. Во мне остается возможность, а отсюда и обязанность для меня знать себя и постоянно, пользуясь этим знанием, держать себя на высоте моих средств.

И.П. Павлов

1.1. Понятие личности в психологии

В психологической науке категория «личность» относится к числу базовых понятий, но психологи расходятся в его трактовке, что свидетельствует о сложности самого феномена личности.

Чаще всего под личностью понимают человека в совокупности его социальных и жизненно важных качеств, приобретенных им в процессе социального развития. Следовательно, к числу личностных характеристик принято относить особенности человека, которые связаны не с его генотипической или физиологической организацией, а с развитием его познавательных психических процессов или индивидуальным стилем деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям и обществу в целом. Чаще всего в содержание понятия «личность» включают устойчивые свойства человека, которые определяют значимые в отношении других людей поступки.

Таким образом, *личность* – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих.

К.К. Платонов понимает под личностью некую биосоциальную иерархическую структуру, выделяя в ней следующие подструктуры: направленность (потребности, интересы, идеалы, убеждения); опыт (знания, умения, навыки); формы отражения (индивидуальные особенности психических процессов и функций); биологически обусловленная подструктура (свойства темперамента, половые и возрастные свойства личности, патоло-

гические органические изменения личности). По мнению *А.Н. Леонтьева*, личность — это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе. Соподчинение различных деятельности создает основание личности, формирование которой происходит в процессе социального развития (онтогенеза). К понятию «личность» ученый не относит генотипически обусловленные особенности человека: физическую конституцию, тип нервной системы, темперамент, биологические потребности, аффективность, природные задатки, прижизненно приобретенные знания, умения и навыки, в том числе профессиональные. Перечисленное составляет индивидуальные свойства человека. «Индивид», по *А.Н. Леонтьеву*, отражает, во-первых, целостность и неделимость конкретного человека как отдельной особи данного биологического вида; во-вторых, особенности конкретного представителя вида, отличающие его от других представителей этого вида. Индивидуальные свойства, в том числе генотипически обусловленные, могут многообразно меняться в ходе жизни человека. Но от этого они не становятся личностными, потому что личность не есть обогащенный предшествующим опытом индивид. Свойства индивида не переходят в свойства личности, даже трансформированные, они так и остаются индивидуальными свойствами, не определяя складывающейся личности, а составляя лишь предпосылки и условия ее формирования.

А.В. Петровский дает следующее определение личности: «Личность — это системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде» [1].

При определении личности как особого социального качества индивида следует исходить из того, что понятия «индивид» и «личность» не тождественны. Личность — это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе в процессе вступления его в общественные по своей природе отношения. Потому в отечественной психологии личность часто рассматривается как «сверхчувственное» качество, хотя носителем этого качества является вполне чувственный, телесный индивид со всеми его врожденными и приобретенными свойствами.

Чтобы понять основания, на которых формируются те или иные свойства личности, нужно рассмотреть жизнь человека в обществе. Включенность индивида в систему общественных отношений определяет содержание и характер выполняемых им деятельностей, круг и способы общения

с другими людьми, т. е. особенности его социального бытия, образа жизни. Но образ жизни отдельных индивидов, тех или иных общностей людей, а также общества в целом определяется исторически развивающейся системой общественных отношений. А это означает, что личность можно понять или изучить только в контексте конкретных социальных условий, конкретной исторической эпохи. Личность постоянно включена в систему общественных отношений, которая опосредуется множеством факторов. А.В. Петровский считает, что личность конкретного человека может продолжаться в других людях, и со смертью индивида она полностью не умирает.

По мнению *Б.Г. Ананьева*, личность – это общественный индивид, объект и субъект исторического процесса. Поэтому в ее характеристиках наиболее полно раскрывается общественная сущность человека, т. е. свойство быть личностью присуще человеку не как биологическому существу, а как социальному. При этом под социальным существом понимается человек конкретной общественно-исторической эпохи в совокупности его общественных отношений. Далеко не все психофизиологические функции, психические процессы и состояния входят в структуру личности. Из множества социальных ролей, установок, ценностных ориентаций лишь некоторые составляют структуру личности. Вместе с тем в эту структуру могут войти и некоторые свойства индивида, многократно опосредованные социальными свойствами личности, но сами относящиеся к характеристикам организма человека (например, подвижность или инертность нервной системы).

Б.Г. Ананьев отмечает, что личность изменяется как в процессе истории человека, так и в процессе индивидуального развития. Человек рождается биологическим существом, а личностью становится в процессе онтогенеза путем усвоения общественно-исторического опыта человечества.

Проблема соотношения биологического и социального в личности человека – одна из центральных проблем современной психологии. В различных отечественных психологических школах понятие «личность», и тем более соотношение биологического и социального в ней, трактуется по-разному. Несмотря на то что всеми отечественными психологами безоговорочно принимается точка зрения, утверждающая, что понятие «личность» относится к социальному уровню организации человека, существуют определенные разногласия относительно степени проявления в личности социальных и биологических детерминант. Так, различие во взглядах на данную проблему обнаруживается в работах представителей

Московской и Санкт-Петербургской психологических школ. Московские ученые утверждают, что социальные детерминанты играют более значимую роль в развитии и формировании личности. В то же время в работах ученых Санкт-Петербургского университета проводится идея о равной значимости для развития личности социальных и биологических детерминант. Так, Б.Ф. Ломов, исследуя проблемы формирования личности, попытался вскрыть всю сложность и неоднозначность соотношения социального и биологического в ней. Его взгляды на эту проблему сводились к следующим основным положениям. **Во-первых**, исследуя развитие индивида, нельзя ограничиваться только анализом отдельных психических функций и состояний. Все психические функции должны рассматриваться в контексте формирования и развития личности. В этой связи проблема соотношения биологического и социального выступает преимущественно как проблема соотношения организма и личности.

Во-вторых, следует иметь в виду, что одно из этих понятий сформировалось в рамках биологических, а другое – в рамках социальных наук. Однако и то и другое одновременно относится к человеку и как к представителю вида *Homo sapiens*, и как к члену общества. Вместе с тем в каждом из этих понятий отражены разные системы свойств человека: в понятии «организм» – структура человеческого индивида как биологической системы, а в понятии «личность» – включенность человека в жизнь общества.

В-третьих, исследуя формирование и развитие личности, отечественная психология исходит из того, что личность – это социальное качество индивида, в котором предстает человек как член человеческого общества. Вне общества это качество индивида не существует, а потому вне анализа отношений «индивид – общество» оно не может быть понято. Объективным же основанием личностных свойств индивида является система общественных отношений, в которой он живет и развивается.

Вопросы и задания

1. Психологические определения личности.
2. Суть проблемы соотношения биологического и социального в личности.
3. Психологическая структура личности.

Задание 1. Обоснуйте, какие из данных особенностей характеризуют человека как личность, а какие как индивида. Распределите их на две группы: целеустремленность, упрямство, вдумчивость, высокая эмоциональность, стабильность, старательность, цельность, приятный голос, познавательная активность, критичность ума, прекрасная дикция, средний рост, музыкальность, вспыльчивость, моральная воспитанность, низкая адаптация к темноте, ригидность, трудолюбие, плохая пространственная координация, черные глаза, хороший слух, внимательность, подвижность, артистичность.

Задание 2. Определите, какие из данных свойств человека обусловлены главным образом социальными факторами, а какие – биологическими: авторитет, речь, темперамент, мировоззрение, инстинкты, воля, убеждения, знания, задатки, идеалы, творческое отношение к делу, равнодушие, меланхолия, агрессивность, гуманность, красноречие, музыкальный слух, восприятие, внимание, механическая память, ум, язык, мышление, возрастные особенности, тип нервной системы, способности, характер.

1.2. Формирование и развитие личности

С мыслью о том, что личностью не рождаются, личностью становятся, согласны многие исследователи в области психологии личности. Однако на вопрос о том, каким законам подчиняется развитие личности, существуют различные точки зрения. Расхождения вызваны отличием в понимании значения общества и социальных групп для становления личности, а также закономерностей, этапов, кризисов, возможностей ускорения процесса развития.

В психоаналитической теории под развитием понимается адаптация биологической природы человека к жизни в обществе, выработка у него определенных защитных механизмов и способов удовлетворения потребностей. *Теория черт* основывает свое представление о развитии на том, что все черты личности формируются прижизненно, и рассматривает процесс их зарождения, преобразования и стабилизации как подчиняющийся иным, небιологическим законам. *Теория социального научения* представляет процесс развития личности как формирование определенных способов межличностного взаимодействия людей. *Гуманистическая и другие феноменологические теории* трактуют его как процесс становления «Я».

По мнению А.В. Петровского, детерминантой развития личности является деятельностно-опосредованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с наиболее референтной (значимой для него) группой (группами) в этот период и опосредуются содержанием и характером деятельностей, задающихся референтной группой, общением.

В самом общем виде развитие личности представляется процессом ее вхождения в новую социальную среду и интеграцией в ней. Построение модели развития личности возможно при вхождении ее в относительно стабильную социальную среду, когда процесс подчинен психологическим закономерностям, которые с необходимостью воспроизводятся почти независимо от специфических характеристик той общности, в которой оно совершается. Этапы развития личности в относительно стабильной общности называются фазами развития: *адаптация, индивидуализация, интеграция*. *Первая фаза (адаптация)* становления личности предполагает активное усвоение действующих в общности норм и овладение соответствующими формами и средствами деятельности. Принеся с собой в новую группу все, что составляет его индивидуальность, субъект не может проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы (нравственные, учебные, производственные и др.) и овладеет теми приемами и средствами деятельности, которыми владеют другие члены группы. У него возникает объективная необходимость «быть таким, как все», максимально адаптироваться в общности, что достигается (одними более, другими менее успешно) за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий при возможной иллюзии растворения в «общей массе». Субъективно, потому что индивид зачастую продолжает себя в других людях своими деяниями, изменениями мотивационно-смысловой сферы других людей, имеющих значение именно для них, а не только для него самого. Объективно он уже на этом этапе может при известных обстоятельствах выступать как личность для других, хотя в должной мере и не осознавать этот существенный для него факт. При этом в групповой деятельности могут складываться благоприятные условия для возникновения таких черт личности, которых до этого не было у данного индивида, но которые имеются или уже складываются у других членов группы, соответствуют и поддерживают уровень группового развития.

Вторая фаза (индивидуализация) порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации – тем, что субъект стал

таким, «как все» в группе, — и не удовлетворяемой на первом этапе потребностью индивида в максимальной персонализации. На этой фазе нарастает поиск средств и способов для обозначения своей индивидуальности, ее фиксации. Так, например, студент-первокурсник, попавший в новую для него студенческую группу, первоначально стремящийся ничем не выделяться, старательно усваивающий принятые в ней нормы общения, лексику, стиль одежды, общепринятые интересы и вкусы справившись наконец с трудностями адаптационного периода, начинает смутно, а иногда и остро осознавать, что, придерживаясь этой тактики, он как личность утрачивает себя. В максимальной степени реализуя в связи с этим потребность быть идеально представленным в своих сокурсниках, студент-первокурсник мобилизует все свои внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности (к примеру, начитанность, спортивные успехи и т. д.), интенсифицирует поиск в этой референтной для него группе лиц, которые могут обеспечить оптимальную его персонализацию.

Третья фаза (интеграция) детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным в других своими особенностями и значимыми для него отличиями и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, стандартам, способствуют успеху совместной деятельности.

Каждая фаза выступает моментом становления личности в ее важнейших проявлениях и качествах. Если человеку не удастся преодолеть трудности адаптационного периода в устойчиво значимой для него социальной среде и вступить во вторую фазу развития, у него складываются такие качества, как конформность, зависимость, безынициативность, робость, неуверенность в себе и в своих возможностях. Продолжение пребывания в данной общности может привести к серьезной личностной деформации. Находясь в фазе индивидуализации и пытаясь обеспечить свою представленность в значимой для него общности, человек предъявляет свои индивидуальные отличия, которые принимаются или отвергаются как не соответствующие потребностям данной общности, что может способствовать развитию таких личностных новообразований, как негативизм, агрессивность, подозрительность, неадекватная завышенность самооценки.

Если фаза интеграции успешно проходит в высокоразвитой просоциальной общности, то формируются положительные качества личности.

Значительные изменения, подчиненные той же последовательности фаз развития личности, происходят всякий раз, когда существенно преобразуется социальная ситуация, в которую включен индивид.

В связи с тем, что у человека на протяжении его жизни многократно меняется социальная ситуация развития и он входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность, адаптация или дезадаптация, индивидуализация или деиндивидуализация, интеграция или дезинтеграция множество раз воспроизводятся, а соответствующие новообразования закрепляются и складывается достаточно устойчивая структура его индивидуальности.

Источником развития и утверждения личности выступает противоречие между потребностью индивида в персонализации и объективной заинтересованностью референтной для него общности принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям ее функционирования и развития (А.В. Петровский). Успешное преодоление этого противоречия обеспечивает интеграцию личности в группе и в системе общественных отношений.

Социальная среда, в которой существует и изменяется личность, лишь относительно стабильна и находится в состоянии постоянных изменений и развития, включая человека во все новые и новые ситуации, новые группы, вообще в новые обстоятельства жизни. Принятый в одной референтной группе, человек оказывается не интегрированным, отвергнутым в другой, в которую он включается после или одновременно с первой, ему приходится утверждаться в своей личностной позиции. Таким образом, создаются новые противоречия, усложняющие процесс становления личности, в крайних своих проявлениях приводящие к невротическим срывам. Сами референтные группы находятся в процессе развития, образуя динамическую систему, к изменениям которой индивид может приспособиться только при условии активного участия в воспроизводстве этих изменений.

Личность развивается в группах, иерархически расположенных на ступенях онтогенеза, а характер и особенности этого процесса задаются уровнем развития группы. Этапы развития личности в изменяющейся социальной среде называют *периодами развития*.

Как отмечает С.Л. Рубинштейн, основная форма развития личности – *жизненный путь*, главным содержанием которого являются значимые, критические жизненные события. Он имеет два взаимосвязанных измерения:

- *вертикальное* (селекция), характеризующее изменение места человека в социуме, его социального статуса, ролей, которые определяют состав жизненных событий, специфику предметной деятельности и приводят к изменению субъективной позиции человека, его отношения к действительности, появлению личностных отличий от других людей, социально-типических и индивидуальных особенностей;
- *горизонтальное*, характеризующее последовательностью стадий личностного развития (детство, юность, зрелость) с ограничением возможных ролей и статусов.

Общество задает определенную логику смены статусов, ролей, видов деятельности, временную структуру развертывания жизненного пути и профессиональной карьеры, последовательность возникновения значимых событий, определяет фазы процесса инкультурации и социализации человека.

Под *инкультурацией* понимается освоение индивидуумом общечеловеческой культуры и исторически сложившихся способов действий, в которых ассимилированы духовные и материальные продукты деятельности человека в различные эпохи, в рамках различных исторически сменяющихся обществ; она включает историческую предысторию культуры как главного выражения общей, родовой сущности человека. Под *социализацией* имеется в виду освоение социального опыта норм и ценностей, определяющих внутреннюю готовность человека занять место в существующем в данный момент социальном порядке.

Теория развития личности американского психолога Э. Эриксона базируется на эпигенетическом принципе, суть которого заключается в генетической предопределенности стадий, проходимых человеком от рождения до конца своих дней, сопровождающихся жизненными психологическими кризисами:

1. Кризис доверия – недоверия (в течение первого года жизни).
2. Автономия в противовес сомнениям и стыду (в возрасте около двух-трех лет).
3. Появление инициативности в противовес чувству вины (примерно от трех до шести лет).

4. Трудолюбие в противовес комплексу неполноценности (возраст от семи до 12 лет).

5. Личностное самоопределение в противовес индивидуальной серости и конформизму (от 12 до 18 лет).

6. Интимность и общительность в противовес личностной психологической изолированности (около 20 лет).

7. Забота о воспитании нового поколения в противоположность «погружению в себя» (между 30 и 60 годами).

8. Удовлетворенность прожитой жизнью в противоположность отчаянию (старше 60 лет).

Становление личности в концепции Э. Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми. В результате чего он как личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него (по крайней мере, в виде заметных следов) в течение всей жизни. Причем новые личностные черты, по его мнению, возникают лишь на основе предыдущего развития.

Формируясь и развиваясь как личность, человек приобретает не только положительные качества, но и недостатки: две крайние линии личностного развития – нормальная и аномальная – в чистом виде почти не встречаются, но благодаря четко очерченным полюсам можно представить промежуточные варианты личностного развития человека (таблица 1).

Таблица 1

Стадии развития личности (по Э. Эриксону)

Стадия развития	Нормальная линия развития	Аномальная линия развития
1. Раннее младенчество (от рождения до 1 года)	Доверие к людям. Взаимная любовь, привязанность, взаимное признание родителей и ребенка, удовлетворение потребностей детей в общении и других жизненно важных потребностей	Недоверие к людям как результат плохого обращения матери с ребенком, игнорирование, пренебрежение им, лишение любви. Слишком раннее или резкое отлучение ребенка от груди, его эмоциональная изоляция

2. Позднее младенчество (от 1 года до 3 лет)	Самостоятельность, уверенность в себе. Ребенок смотрит на себя как на самостоятельного, отдельного, но еще зависимого от родителей человека	Сомнения в себе и гипертрофированное чувство стыда. Ребенок ощущает свою непригодность, сомневается в своих способностях. Испытывает лишения, недостатки в развитии элементарных двигательных навыков, например хождения. У него слабо развита речь, имеется сильное желание скрыть от окружающих людей свою ущербность
3. Раннее детство (около 3-5 лет)	Любознательность и активность. Живое воображение и заинтересованное изучение окружающего мира, подражание взрослым, включение в полоролевое поведение	Пассивность и безразличие к людям. Вялость, отсутствие инициативы, инфантильное чувство зависти к другим детям, подавленность и уклончивость, отсутствие признаков полоролевого поведения
4. Среднее детство (от 5 до 11 лет)	Трудолюбие. Выраженное чувство долга и стремление к достижениям успехов. Развитие познавательных и коммуникативных умений и навыков. Постановка перед собой и решение реальных задач. Активное усвоение инструментальных и предметных действий, ориентированность на задачу	Чувство собственной неполноценности. Слаборазвитые трудовые навыки. Избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими людьми. Острое чувство собственной неполноценности, обреченности на то, чтобы всю жизнь оставаться посредственностью. Ощущение «затишья перед бурей», или периодом половой зрелости. Конформность, рабское поведение. Чувство тщетности прилагаемых усилий при решении разных задач
5. Половое созревание, подростковый возраст и юность (от 11 до 20 лет)	Жизненное самоопределение. Развитие временной перспективы – планов на будущее. Самоопределение в вопросах: каким быть? и кем быть? Активный поиск себя и экспериментирование в разных ролях. Учение. Четкая половая поляризация в формах межличностного поведения. Становление мировоззрения. Взятие на себя лидерства в группах сверстников и подчинение им при необходимости	Путаница ролей. Смещение и смешение временных перспектив: появление мыслей не только о будущем и настоящем, но и о прошлом. Концентрация душевных сил на самопознании, сильно выраженное стремление разобраться в самом себе в ущерб развитию отношений с внешним миром и людьми. Полоролевая фиксация. Потеря трудовой активности. Смещение форм полоролевого поведения, ролей в лидировании. Путаница в моральных и мировоззренческих установках

6. Ранняя взрослость (от 20 до 45 лет)	Близость к людям. Стремление к контактам с людьми, желание и способность посвятить себя людям. Рождение и воспитание детей, любовь и работа. Удовлетворенность личной жизнью	Изоляция от людей. Избегание людей, особенно близких, интимных отношений с ними. Трудности характера, неразборчивые отношения и непредсказуемое поведение. Непризнание, изоляция, первые симптомы отклонений в психике, душевных расстройств, возникающих под влиянием якобы существующих и действующих в мире угрожающих факторов
7. Средняя взрослость (от 40-45 до 60 лет)	Творчество. Продуктивная и творческая работа над собой и с другими людьми. Зрелая, полноценная и разнообразная жизнь. Удовлетворенность семейными отношениями и чувство гордости за своих детей. Обучение и воспитание нового поколения	Застой. Эгоизм и эгоцентризм. Непродуктивность в работе. Ранняя инвалидность. Всепрощение себя и исключительная забота о самом себе
8. Поздняя взрослость (свыше 60 лет)	Полнота жизни. Постоянные раздумья о прошлом, его спокойная, взвешенная оценка. Принятие прожитой жизни такой, какая она есть. Ощущение полноты и полезности прожитой жизни. Способность примириться с неизбежным. Понимание того, что смерть не страшна	Отчаяние. Ощущение того, что жизнь прожита зря, что времени осталось слишком мало, что оно бежит слишком быстро. Осознание бессмысленности своего существования, потеря веры в себя и в других людей. Желание прожить жизнь заново, стремление получить от нее больше, чем было получено. Ощущение отсутствия в мире порядка, наличия в нем недоброго неразумного начала. Боязнь приближающейся смерти

В отечественной психологии принято считать, что развитие личности происходит в процессе ее социализации и воспитания. Поскольку человек – существо социальное, то не удивительно, что с первых дней своего существования он окружен себе подобными, включен в разного рода социальные взаимодействия. Первый опыт социального общения человек приобретает в рамках своей семьи еще до того, как начинает говорить. В последующем, являясь частью социума, он постоянно приобретает определенный субъектив-

ный опыт, который становится неотъемлемой частью его личности. Этот процесс, а также последующее активное воспроизводство индивидом социального опыта представляет социализацию, которая связана с общением и совместной деятельностью людей. Вместе с тем в отечественной психологии социализация не рассматривается как механическое отражение непосредственно испытанного или полученного в результате наблюдения социального опыта, усвоение которого субъективно. Разные личности могут выносить из объективно одинаковых ситуаций различный социальный опыт, что является основой другого процесса – индивидуализации, осуществляемой как в рамках специальных социальных институтов, так и в различных неформальных объединениях. Важнейший институт социализации личности – семья, где закладываются основы личности человека.

Социализация может носить как регулируемый, целенаправленный, так и нерегулируемый, стихийный, характер. В психологии принято подразделять социализацию на первичную и вторичную. Вторичную социализацию связывают с разделением труда и соответствующим ему социальным распределением знаний, приобретением специфического ролевого знания, когда социальные роли прямо или косвенно связаны с разделением труда. В концепции Б.Г. Ананьева социализация представлена двунаправленным процессом, означающим становление человека как личности и как субъекта деятельности, конечной целью которого является формирование индивидуальности, развитие конкретной личности.

Научные взгляды на соотношение социализации и индивидуализации человека неоднозначны: утверждается, что социализация мешает раскрытию творческих возможностей человека, что индивидуализация личности – негативная черта, которая должна быть компенсирована процессом социализации. Доказывается (А.А. Реан): социализация не ведет к нивелированию личности, индивидуальности человека, не является антиподом индивидуализации; в процессе социализации и социальной адаптации человек обретает свою индивидуальность, чаще всего сложным и противоречивым образом. Социальный опыт, лежащий в основе процесса социализации, не только усваивается, но и активно перерабатывается, становясь источником индивидуализации личности.

По характеру своего протекания социализация личности относится к процессам с неопределенным концом, осуществляется постоянно и с определен-

ной целью, не прекращается даже в зрелом возрасте. Отсюда следует, что социализация не только никогда не завершается, но и никогда не бывает полной.

В студенческом возрасте развитие личности 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 [2].

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 к 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).

По мнению отечественных психологов, ***развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты:***

- первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни, поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям;

- второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов, в жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания, студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности, процесс адаптации к вузовской 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, 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, студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на III-IV курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. 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.

Вопросы и задания

1. Соотнесите между собой суть различных концепций развития личности. Установите сходство и различия.
2. Проанализируйте роль в развитии личности социализации и индивидуализации, инкультурации.

Задание. С учетом особенностей личностного развития студентов на различных курсах спроектируйте систему эффективных действий преподавателя, направленную на создание благоприятных условий для развития личности студента на каждом этапе профессионального обучения.

1.3. Самосознание личности

Исследования проблемы самосознания посвящены общетеоретическим и методологическим аспектам становления самосознания в контексте более общей проблемы развития личности (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.И. Чеснокова, А.Г. Спиркин и др.) и особенностям самооценок, их взаимосвязи с оценками окружающих. Исследования А.А. Бодалева по социальной перцепции раскрыли особенности связи познания других людей и самопознания, в философских исследованиях анализируются вопросы личной ответственности, морального самосознания.

Самосознание – сложная психологическая структура, включающая в себя в следующие элементы: сознание своей тождественности; сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала; осознание своих психических свойств и качеств; определенная система социально-нравственных самооценок (*В.С. Мерлин*). Все эти элементы связаны друг с другом функционально и генетически, обогащение одного из них неизбежно видоизменяет всю систему. Зачаток сознания тождественности появляется уже у младенца, когда он может различать ощущения, вызванные внешними предметами, и ощущения, вызванные собственным телом. Сознание своего «Я» возникает примерно с трех лет, когда ребенок начинает правильно употреблять личные местоимения. Осознание своих психических качеств и самооценка приобретают наибольшее значение в подростковом и юношеском возрасте.

А.Г. Спиркин дает следующее определение: «Самосознание – это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание – конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней» [3].

Самосознание имеет своим предметом сознание, следовательно, противопоставляет ему себя. Но в то же время сознание сохраняется в самосознании, поскольку ориентировано на постижение своей собственной сущности. Если сознание есть субъективное условие ориентировки человека в окружающем мире, знание о другом, то самосознание есть ориентировка человека в собственной личности, знание человека о самом себе, это своего рода «духовный свет, обнаруживающий и себя и другое».

Благодаря самосознанию человек осознает себя как индивидуальную реальность, отдельную от природы и других людей, он становится существом не только для других, но и для себя. Основным значением самосознания, по мнению А.Г. Спиркина, следует считать «просто сознание нашего наличного бытия, сознание собственного существования, сознание самого себя, или своего “я”» [3].

Самосознание является венцом развития высших психических функций, позволяя человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе. Осознание себя в качестве некоторого устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности, которая независимо от меняющихся ситуаций способна оставаться сама собой.

Самосознание – неотъемлемый компонент психологической структуры личности (*Б.Г. Ананьев*), развивающийся вместе с ней от низшего к высшему уровню своей организации, что выражается в самооценке личности. Анализ самосознания со структурной точки зрения позволяет вскрыть психологические механизмы его функционирования. Самосознание человека рассматривается как системное образование (*П.Р. Чамата, И.И. Чеснокова*), которое содержит самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе и саморегулирование (схема 1).



Схема 1. Развитие самосознания

Каждому возрасту человека соответствует определенный уровень самопознания. Выделяются такие уровни самопознания.

На первом уровне происходит соотнесение человеком знаний о себе в рамках «Я другой человек» со взглядами, намерениями и ценностями других людей в контексте «Я среди людей». К основным внутренним приемам самопознания первого уровня относятся самовосприятие и самонаблюдение, что характерно для ранних ступеней развития самопознания человека.

На втором уровне самопознания идет актуализация знаний о себе, своих возможностях и способностях в системе «Я есть мир». «Ведущие внутренние приемы второго уровня самопознания – самоанализ и самоосмысление. Адекватное понимание себя, своих возможностей, способностей является основой для двух других компонентов самосознания: эмоционально-ценностного отношения личности к себе и

способности к саморегуляции. В результате различных эмоциональных переживаний, в которых запечатлевается информация человека о себе, возникает эмоционально-ценностное или эмоционально-оценочное отношение личности.

Проблема самоуважения актуальна в деятельности молодого преподавателя, так, преподаватель с низким самоуважением, с нестабильным представлением о своей «самости» не способен качественно выполнять свою работу, так как ему свойственны ранимость, боязнь отрицательного мнения, стремление ограничить свои социальные контакты.

В основе модели структуры самосознания, предложенной *В.С. Мухиной*, лежит идея о различной направленности ценностных ориентации человека: на признание своей внутренней психической сущности и внешних физических данных; на признание своего имени; на социальное признание; на физические, психологические и социальные признаки определенного пола; на значимые ценности в прошлом, настоящем и будущем; на свои права в обществе; на долг перед людьми.

В основе подхода *В.В. Столина* к определению структуры самосознания находится идея активности человека. Ученый предложил модель уровневого строения самосознания: уровни самосознания соответствуют трем видам активности человека как организма, социального индивида и личности. *Первый* уровень определяется отношениями «организм – среда», обратная связь в виде ощущений представляет «схему тела» и формирует биологический аналог самоотношения – самочувствие. На *втором, «индивидуальном»*, уровне самосознание определяется активностью социального признания в системе социальных самоидентичностей, самоотношение здесь есть «пересаженное внутрь» отношение других. На *третьем, личностном*, уровне активность человека вызывается, прежде всего, потребностью в самореализации и включается в ориентации на свои собственные способности, возможности, мотивы. Основой самоотношения становится потребность в самоосуществлении. По мнению В.В. Столина, данные уровни имеют личную природу, обладают различным строением, механизмами, функциями и занимают соответственное место в структуре личности. Процесс самосознания происходит в виде переживания конфликтных смыслов. Личностными преградами могут выступать качества, черты характера самого человека: гордость, воля, самолюбие, робость и т.д. Переживание этого конфликтного смысла дает информацию о возможности или невозможности тех или иных действий, поступков человека, позволяет

раскрывать для личности ее же собственные качества, ее сущность. Результатом этого процесса становится образование личностного смысла «Я»: не только осознание личностью себя, своих качеств, черт и ценностей, но и выработка отношения к себе. Обнаружение и осознание в себе черт (преград) в ситуации поступка является основным механизмом развития самосознания.

Процесс самосознания реализуется в виде внутреннего диалога, одной из форм которого является диалог между «Я» и «не-Я» человека, диалог выполняет функции защиты и поддержания самоотношения, дальнейшей переработки знаний о себе и их соотнесения с самоотношением.

С точки зрения *Ю.Н. Кулюткина*, профессиональное самосознание является инстанцией, в которой происходит оценка имеющихся достижений, планирование направления саморазвития, его осуществление. Только в том случае, если педагог знает, с одной стороны, какими качествами он должен обладать, а с другой – если он осознает, в какой степени у него развиты данные качества, он может сознательно стремиться к формированию и развитию данных качеств у себя.

В структуре педагогического самосознания выделяют:

1. *Актуальное Я* – каким себя видит и оценивает педагог в настоящее время; оно является центральным элементом профессионального самосознания педагога.

2. *Ретроспективное Я* – каким себя видит педагог по отношению к начальным этапам работы; отношение к «актуальному Я» дает педагогу шкалу собственных достижений.

3. *Идеальное Я* – каким бы хотел стать педагог; оно является ценностной перспективой личности, которая обуславливает саморазвитие личности в профессиональной сфере.

4. *Зеркальное Я* – как, с точки зрения педагога, его рассматривают и оценивают другие люди; оно включает в себя учет отношения других людей к личности педагога.

1.4. Развитие самосознания в студенческом возрасте

«Периодом возникновения сознательного «я», – пишет И.С. Кон, – как бы постепенно ни формировались отдельные его компоненты, издавна считается подростковый и юношеский возраст». *Развитие самосознания – центральный психический процесс переходного возраста.* Практически

все отечественные психологи называют этот возраст «критическим периодом формирования самосознания».

Ранний юношеский возраст – это вторая стадия фазы жизни человека, названная взрослением или переходным возрастом, содержанием которой является переход от детства к взрослости. В связи с явлением акселерации границы подросткового возраста сдвинулись вниз, и в настоящее время этот период развития охватывает примерно возраст с 10-11 до 14-15 лет. Соответственно, раньше начинается юность. Ранняя юность (15-17 лет) только начало этого сложного этапа развития, который завершается примерно к 20-21 годам.

Развитие самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте настолько ярко и наглядно, что его характеристика и оценка значения для формирования личности в эти периоды практически едина у исследователей разных школ и направлений. Авторы достаточно единодушны в описании того, как протекает процесс развития самосознания в этот период: примерно в 11 лет у подростка возникает интерес к собственному внутреннему миру, затем отмечается постепенное усложнение и углубление самопознания, одновременно происходит усиление его дифференцированности и обобщенности, что приводит в раннем юношеском возрасте (15-16 лет) к становлению относительно устойчивого представления о самом себе, Я-концепции; к 16-17 годам возникает особое личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Рост самосознания и интереса к собственному «Я» у подростков вытекает непосредственно из процессов полового созревания, физического развития, являющихся одновременно социальными символами, знаками взросления и возмужания, на которые обращают внимание и за которыми пристально следят другие, взрослые и сверстники. Противоречивость положения подростка и юноши, изменение структуры его социальных ролей и уровня притязаний – эти факторы актуализируют вопрос: «Кто я?»

Постановка этого вопроса – закономерный результат всего предшествующего развития психики. Рост самостоятельности означает не что иное, как переход от системы внешнего управления к самоуправлению. Но вся-

кое самоуправление требует информации об объекте. При самоуправлении это должна быть информация объекта о самом себе, т.е. самосознание.

Ценнейшее психологическое приобретение ранней юности – *открытие своего внутреннего мира*. Для ребенка единственной сознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне сознавая свои поступки, ребенок обычно еще не осознает собственных психических состояний. Напротив, для подростка и юноши внешний, физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, сосредоточением которого является он сам. Обретая способность погружаться в себя и наслаждаться своими переживаниями, подросток открывает целый мир новых чувств, красоту природы, звуки музыки, ощущение собственного тела. Юноша 14-15 лет начинает воспринимать и осмысливать свои эмоции уже не как производные от каких-то внешних событий, а как состояния своего собственного «Я». Даже объективная, безличная информация нередко стимулирует молодого человека к интроспекции, размышлению о себе и своих проблемах.

Юность особенно чувствительна к «внутренним», психологическим проблемам. Чем старше (не по возрасту только, а по уровню развития) подросток, тем больше его волнует психологическое содержание происходящего действия, действительность и тем меньше для него значит «внешний» событийный контекст.

Открытие своего внутреннего мира очень важное, радостное и волнующее событие, но оно тоже вызывает много тревожных и драматических переживаний. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще не определено, расплывчато, диффузно, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую чем-то необходимо заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается избирательность общения, потребность в уединении.

До подросткового возраста свои отличия от других привлекали внимание ребенка только в исключительных, конфликтных обстоятельствах. Его «Я» практически сводится к сумме его идентификаций с разными значимыми другими людьми. У подростка и юноши положение меняется. Ориентация одновременно на нескольких значимых других трансформирует его психологическую ситуацию в неопределенную, внутренне конфликтную. Бессознательное желание избавиться от прежних идентифика-

ций делает его активным в рефлексии, а также активизирует чувство своей особенности, непохожести на других, что вызывает весьма характерное для ранней юности чувство одиночества или страх одиночества.

Развитие самосознания, как и любого сложного психического новообразования, проходит ряд сменяющих друг друга стадий. С этой точки зрения, ранний юношеский возраст можно охарактеризовать как начало формирования нового уровня самосознания, как период развития и углубления интегративных качеств. Интенсивное развитие того уровня самосознания будет осуществляться в юношеском возрасте. Его специфические черты – повышение значимости для формирования Я-концепции, системы собственных ценностей и усиление личностного, психологического, динамического аспекта восприятия – позволяют оценивать его как уровень, характерный для зрелой личности.

Одним из основных механизмов познания самого себя, своего внутреннего мира является *личностная рефлексия*, которая, в отличие от логической рефлексии, направленной на решение задач, понимается как деятельность личного самопознания, как особый исследовательский акт, при котором человек не просто исследует свой внутренний мир, но и себя как исследователя. Феномен личностной рефлексии – рефлексивные ожидания, которые понимаются как представления человека о том, что о нем думают люди, составляющие круг его общения.

В качественном развитии рефлексивного анализа, лежащего в основе образования рефлексивных ожиданий, наблюдаются следующие возрастные изменения:

1. Рефлексивный анализ касается в основном отдельных поступков ребенка (9-12 лет), причем даже в такой форме он проявляется лишь у незначительной части детей.

2. Рефлексивный анализ касается характера самого человека. Начиная с 12-13 лет основным в рефлексивном анализе становятся исследования своего характера, особенностей своей личности.

3. Рефлексивный анализ проводится с самопристрастием, наблюдается всплеск самокритичности, в результате чего выявляются собственные негативные черты характера, аффективные переживания по поводу собственных отрицательных черт (13-14 лет).

4. Рефлексивный анализ касается характера человека, особенностей общения (15-16 лет). Притом самокритичность отходит на задний план,

отношение к себе спокойное, благожелательное. Различные сложности в отношениях объясняются непониманием окружающих. При переходе от подросткового к раннему юношескому возрасту личностная рефлексия теряет аффективную окрашенность по отношению к «Я» человека и проходит на более спокойном эмоциональном фоне.

5. Рефлексивный анализ касается профессиональных и личностных особенностей (17-22 года). Человек анализирует свои потребности, интересы, ценности, размышляет над профессиональным выбором, выбором жизненного пути. Для этого периода характерна противоречивость самооценки, что вызывает внутреннюю неуверенность, сопровождающуюся резкостью и развязностью.

Глубина и интенсивность рефлексии студента зависят от многих социальных (социальное происхождение и среда, уровень образования), индивидуально-типологических (степень интроверсии-экстраверсии) и биографических (условия семейного воспитания, отношения со сверстниками, характер чтения) факторов.

Вопросы и задания

1. Проинтерпретируйте основные психологические подходы к проблеме самосознания.
2. Назовите основные компоненты в структуре самосознания.
3. Опишите механизм становления самосознания в студенческом возрасте.
4. Дайте психологическую характеристику личностной рефлексии.

Задание 1. Поставьте перед собой вопрос: «Вызываю ли я своим поведением уважение к себе со стороны других людей?» Для выяснения дайте ответы на 10 уточняющих вопросов (отвечайте «да» или «нет»).

1. Часто ли я бываю хмурым?
2. Внимательно ли я слушаю своих собеседников?
3. Перебиваю ли я своего собеседника, когда мне приходит в голову важная мысль?
4. Внимателен ли я к памятным датам своих коллег (подчиненных)?
5. Повышаю ли я голос в споре?
6. Всегда ли я стараюсь вникнуть в личное мнение своих собеседников?
7. Не унижаю ли я чувство собственного достоинства своих собеседников?

8. Обдуманно ли я подхожу к критике других?
9. Радуюсь ли я, когда критикуют других людей?
10. Возражаю ли я против критических замечаний в свой адрес?

Обработка: Подсчитайте сумму вариантов «да» при ответах на вопросы 1, 3, 5, 7, 9, 10.

Оценка: Если вы набрали более двух «да», то ваше поведение требует коррекции. вы порождаете стрессы среди людей и сами от этого страдаете.

Задание 2.

1. Проанализируйте свою собственную жизнь с того момента, как вы себя помните.
2. Каковы ваши самые ранние детские воспоминания?
3. Как вы чаще всего поступали в различных ситуациях: когда вас лишали игрушек или сладостей, обманывали или обижали в детстве?
4. Кого из родственников вы больше всего любили?
5. Какие у родителей были отношения с вами? Легко ли вы подчинялись родителям?
6. Сколько у вас братьев и сестер? В какой последовательности вы родились? Каково их отношение к вам?
7. Кто был любимцем вашего отца или матери? Какого рода воспитание вы получили?
8. В каких случаях вы в детстве проявляли застенчивость, стеснительность, робость, чувство вины?
9. Какое время детства вы хотели бы пережить вновь?
10. Какие игры, компании, увлечения, виды спорта и другие занятия вы предпочитали и почему?
11. Дразнили ли вас в детстве, если да, то как вы реагировали?
12. Кем вы были в своей компании: «заводилой», «козлом отпущения», или «как все»?
13. Часто ли вы меняли друзей?
14. По какому принципу вы подбирали друзей?
 - интересный человек;
 - нужный человек;
 - нуждается в помощи;
 - красивый (сильный, уверенный...);
 - слабый (пассивный, беззащитный...);

- сам может помочь;
- умеет слушать.

15. Что вы помните о своей школьной жизни:

- нравилась ли вам школа;
- почему «да» и почему «нет»;
- в каком классе вам больше всего нравилось;
- легко ли вы подчиняетесь учителям;
- как реагировали на неудовлетворяющие оценки;
- кто были ваши любимые учителя?

16. Какое ваше самое яркое впечатление из студенческой жизни?

17. Какой этап взросления вы считаете наиболее важным для себя?

18. Какая профессия вас больше всего интересовала, и если вы ее не выбрали, то почему?

19. В каком возрасте вам начали нравиться лица противоположного пола?

20. Какие люди окружают вас в настоящее время?

1.5. Я-концепция

К научному понятию «Я-концепция» ближе всего по смыслу находится самосознание, хотя «Я-концепция» – понятие менее нейтральное, включающее в себя оценочный аспект самосознания, это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Р. Бернс, один из ведущих английских ученых в области психологии, серьезно занимавшийся вопросами самосознания, дает такое определение: «Я-концепция – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. Я-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем» [4, с. 128].

Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека – с самого детства до глубокой старости. Первоначальная зависимость Я-концепции от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека. *С момента своего зарождения Я-концепция становится активным началом, выступающим в трех функционально-ролевых аспектах:*

1. Я-концепция как средство обеспечения внутренней согласованности. Ряд исследований по теории личности основывается на концепции, согласно которой человек всегда идет по пути достижения максимальной внутренней согласованности. Представления, чувства или идеи, вступающие в противоречие с другими представлениями, чувствами или идеями человека, приводят к дегармонизации личности, к ситуации психологического дискомфорта. Испытывая потребность в достижении внутренней гармонии, человек готов предпринимать различные действия, которые способствовали бы восстановлению утраченного равновесия. Существенным фактором восстановления внутренней согласованности является то, что человек думает о самом себе.

2. Я-концепция как интерпретация опыта. Данная функция Я-концепции в поведении заключается в том, что она определяет характер индивидуальной интерпретации опыта, так как у человека существует устойчивая тенденция строить на основе собственных представлений о себе не только свое поведение, но и интерпретацию своего опыта.

3. Я-концепция как совокупность ожиданий. Я-концепция определяет также и ожидания человека, то есть его представления о том, что должно произойти. Каждому человеку свойственны какие-то ожидания, во многом определяющие и характер его действий. Люди, уверенные в собственной значимости, ожидают, что и другие будут относиться к ним таким же образом; считающие же, что они никому не нужны, не могут нравиться, либо ведут себя исходя из той предпосылки, либо интерпретируют соответствующим образом реакции окружающих. Многие исследователи считают эту функцию центральной, рассматривая Я-концепцию как совокуп-

ность ожиданий, а также оценок, относящихся к различным областям поведения.

Во многих психологических теориях Я-концепция является одним из центральных понятий. Вместе с тем до сих пор не существует ни ее универсального определения, ни единства в терминологии. Термины, которые одни авторы употребляют для характеристики Я-концепции в целом, другие используют для обозначения ее отдельных элементов. Чтобы внести ясность в терминологию, следует пользоваться схемой, предложенной Р. Бернсом, которая, с одной стороны, наиболее полно отражает структуру Я-концепции, а с другой – упорядочивает терминологию, встречающуюся на страницах психологической литературы.

Исходя из определения Р. Бернса, в Я-концепции выделяются и описательная, и оценочная составляющие, что позволяет рассматривать ее как совокупность установок, направленных на себя. В большинстве определений установки подчеркивают три главных элемента:

1. Убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная составляющая установки);
2. Эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая);
3. Соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении (поведенческая составляющая).

Применительно к Я-концепции эти три элемента установки конкретизируются следующим образом:

1. Образ Я – представления индивида о самом себе.
2. Самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.
3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой.

Образ Я. Представления индивида о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются они на объективном знании или субъективном мнении. Предметом восприятия человека могут, в частности, стать его тело, способности, социальные отношения и множество других личностных проявлений. Конкретные способы самовосприятия, ведущие к формированию образа Я, могут быть самыми раз-

нообразными. Описывая самого себя, человек прибегает обычно к помощи прилагательных: «надежный», «общительный», «сильный», «красивый» и т.д., которые, по сути, являются абстрактными характеристиками, никак не связанными с конкретным событием, тем самым человек в словах пытается выразить основные характеристики своего привычного самовосприятия. Эти характеристики (атрибутивные, ролевые, статусные, психологические и т.п.) можно перечислять до бесконечности. Все они составляют иерархию по значимости элементов самоописания, которая может меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта человека или просто под влиянием момента. Такого рода самоописания – это способ охарактеризовать себя, неповторимость каждой личности через сочетание ее отдельных черт. Извечный вопрос о том, может ли человек познать самого себя, насколько объективна его самооценка, об истинности образа Я правомерен относительно его когнитивного компонента, причем и здесь нужно учитывать, что всякая установка – не отражение объекта самого по себе, а систематизация прошлого опыта взаимодействия субъекта с объектом. Поэтому знание человеком самого себя не может быть ни исчерпывающим, ни свободным от оценочных характеристик и противоречий, чем объясняется выделение второй составляющей Я-концепции.

Самооценка. Можно выделить несколько источников формирования самооценки, которые меняют вес значимости на разных этапах становления личности: оценка других людей; круг значимых других или референтная группа; актуальное сравнение с другими; сравнение реального и идеального Я; измерение результатов своей деятельности.

Самооценка играет очень важную роль в организации результативного управления своим поведением, без чего трудно или даже невозможно самоопределиваться в жизни. Верная самооценка дает человеку нравственное удовлетворение и поддерживает его человеческое достоинство.

Поведенческая составляющая Я-концепции. Поведенческая составляющая Я-концепции заключается в потенциальной поведенческой реакции, то есть конкретных действиях, которые могут быть вызваны образом Я и самооценкой. Всякая установка – это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом. Особенность Я-концепции заключается в том, что, как в комплексе установок, объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с образом Я, являются очень сильными

и устойчивыми, что оказывает сильное влияние на деятельность человека, его поведение, взаимоотношения с окружающими.

Выделив три основные составляющие Я-концепции, не следует забывать о том, что образ Я и самооценка поддаются лишь условному концептуальному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно связаны. Образ и оценка своего «Я» predisполагают человека к определенному поведению, поэтому глобальную Я-концепцию следует рассматривать как совокупность установок человека, направленных на самого себя. Однако эти установки могут иметь различные ракурсы или модальности.

Модальности самоустановок. Выделяются три основные модальности самоустановок.

1. **Реальное Я** – установки, связанные с тем, как человек воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каков он есть в настоящем времени.

2. **Зеркальное Я** – установки, связанные с представлениями человека о том, как его видят другие. Зеркальное Я выполняет важную функцию самокоррекции притязаний человека и его представлений о себе. Этот механизм обратной связи помогает удерживать Я-реальное в адекватных пределах и оставаться открытым новому опыту через взаимообратный диалог с другими и с самим собой.

3. **Идеальное Я** – установки, связанные с представлением человека о том, каким он хотел бы стать. Идеальное Я формируется как некоторая совокупность качеств и характеристик, которые человек хотел бы видеть у себя, или ролей, которые он хотел бы исполнять. Причем идеальные элементы своего «Я» личность формирует по тем же основным аспектам, что и в структуре Я-реального. Идеальный образ складывается из целого ряда представлений, отражающих сокровенные чаяния и устремления человека. Эти представления бывают оторваны от реальности. Противоречия между реальным и идеальным Я составляют одно из важнейших условий саморазвития личности.

Кроме трех основных модальностей установок, предложенных Р. Бернсом, ряд ученых выделяет еще одну, которая играет особую роль – **конструктивное Я** (Я в будущем), которому свойственна обращенность в будущее и построение проективной модели «Я». Главное отличие конструктивного Я-проекта от идеального Я заключается в том, что он пронизан действенными мотивами и они больше соответствуют признаку «стрем-

люсь». В Я-конструктивное трансформируются те элементы, которые личность принимает и ставит для себя как достижимую реальность.

Необходимо отметить, что любой из образов Я имеет сложное, неоднозначное по своему строению происхождение, состоящее из трех аспектов отношения: физическое, эмоциональное, умственное и социальное Я.

Таким образом, Я-концепция есть совокупность представлений человека о самом себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения, в силу чего ее можно рассматривать как свойственный каждому человеку набор установок, направленных на самого себя. Я-концепция образует важный компонент самосознания человека, соучаствует в процессах саморегуляции и самоорганизации личности, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий человека.

В каждом возрасте проявляются свои особенности Я-концепции. В ранней юности происходит постепенная смена ее «предметных» компонентов, в частности соотношения телесных и морально-психологических компонентов своего «Я». Юноша привыкает к своей внешности, формирует относительно устойчивый образ своего тела, принимает свою внешность и соответственно стабилизирует связанный с ней уровень притязаний. Постепенно на первый план выступают такие свойства «Я», как умственные способности, волевые и моральные качества, от которых зависят успешность деятельности и отношения с окружающими.

Когнитивная сложность и дифференцированность элементов образа Я последовательно возрастают от младших возрастов к старшим, без заметных перерывов и кризисов. Взрослые различают в себе больше качеств, чем юноши, юноши – больше, чем подростки, подростки – больше, чем дети. По данным психологических исследований, способность старших подростков реконструировать личностные качества основывается на развитии в этом возрасте более фундаментальной когнитивной способности – абстрагирования.

Интегративная тенденция, от которой зависит внутренняя последовательность, цельность образа Я, усиливается с возрастом, но несколько позже, чем способность к абстрагированию. Подростковые и юношеские самоописания лучше организованы и структурированы, чем детские, они группируются вокруг нескольких центральных качеств. Однако неопределенность уровня притязаний и трудности переориентации с внешней оценки на самооценку порождают ряд внутренних содержательных противоречий самосознания, которые служат источником дальнейшего развития. Дописывая фразу

«я в своем представлении...», многие юноши подчеркивают именно свою противоречивость: «я в своем представлении – гений + ничтожество».

Данные об устойчивости образа Я не совсем однозначны. В принципе она, как и устойчивость прочих установок и ценностных ориентаций, с возрастом увеличивается. Самоописания взрослых менее зависят от случайных, ситуативных обстоятельств. Однако в подростковом и раннем юношеском возрасте самооценки могут меняться резко.

Что касается контрастности, степени отчетливости образа Я, то здесь также происходит рост: от детства к юности и от юности к зрелости человек яснее осознает свою индивидуальность, свои отличия от окружающих и придает им больше значения, так что образ Я становится одной из центральных установок личности, с которой она соотносит свое поведение. Однако с изменением содержания образа Я существенно меняется степень значимости отдельных его компонентов, на которых личность сосредоточивает внимание. В ранней юности масштаб самооценок заметно укрупняется: «внутренние» качества осознаются позже «внешних», зато старшие придают им большее значение. Повышение степени осознанности своих переживаний нередко сопровождается также гипертрофированным вниманием к себе, эгоцентризмом, что часто отмечается в ранней юности.

Исследования содержания образа Я, проведенные под руководством И.В. Дубровиной, показали, что на границе подросткового и раннего юношеского возрастов в развитии когнитивного компонента Я-концепции происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на новый, более высокий уровень.

Возрастные сдвиги в восприятии человека включают увеличение количества используемых описательных категорий, рост гибкости и определенности в их использовании; повышение уровня избирательности, последовательности, сложности и системности этой информации; использование более тонких оценок и связей; рост способности анализировать и объяснять поведение человека; появляется забота о точном изложении материала, желание сделать его убедительным. Аналогичные тенденции наблюдаются и в развитии самохарактеристик, которые становятся более обобщенными, дифференцированными и соотносятся с большим числом «значимых лиц». Самоописания в раннем юношеском возрасте имеют гораздо более личностный и психологический характер, чем в 12-14 лет, и одновременно сильнее подчеркивают отличия от остальных людей.

Представление подростка или юноши о себе всегда соотносится с групповым образом «мы» – типичного сверстника своего пола, но никогда не совпадает с этим «мы» полностью. Образы собственного «Я» оцениваются старшеклассниками гораздо тоньше и нежнее группового «мы». Юноши считают себя менее сильными, менее общительными и жизнерадостными, но зато более добрыми и способными понять другого человека, чем их ровесники. Девушки приписывают себе меньшую общительность, но большую искренность, справедливость и верность.

Свойственное многим подросткам преувеличение собственной уникальности с возрастом обычно проходит, но отнюдь не ослаблением индивидуального начала. Напротив, чем старше и более развит человек, тем больше находит он различий между собой и «усредненным» сверстником. Отсюда – напряженная потребность в психологической интимности, которая была бы одновременно самораскрытием и проникновением во внутренний мир другого. Осознание своей непохожести на других логически и исторически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Наиболее заметные изменения в содержании самоописаний, в образе Я, обнаруживаются в 15-16 лет. Эти изменения идут по линии большей субъективности, психологичности описаний. Известно, что и в восприятии другого человека психологизация описания после 15 лет резко увеличивается. Усиление субъективности самоописаний обнаруживается в том, что с возрастом увеличивается количество испытуемых, указывающих на изменчивость, ситуативность своего характера, на то, что они ощущают свой рост, взросление.

В исследованиях когнитивного диссонанса образа Я обнаружено, что самоописания и описания другого человека по указанному параметру существенно различаются. Себя человек описывает, подчеркивая изменчивость, гибкость своего поведения, его зависимость от ситуации; в описаниях другого, напротив, преобладают указания на устойчивые личностные особенности, стабильно определяющие его поведение в самых разнообразных ситуациях. Иными словами, взрослый человек склонен воспринимать себя, ориентируясь на субъективные характеристики динамичности, изменчивости, а другого – как объект, обладающий относительно неизменяемыми свойствами. Такое «динамическое» восприятие себя возникает в период перехода к раннему юношескому возрасту в 14-16 лет.

Становление нового уровня самосознания в ранней юности идет по направлениям, выделенным еще Л.С. Выготским, – интегрированию образа самого себя, «перемещению» его «извне вовнутрь». В этот возрастной период происходит смена некоторого «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную, динамическую позицию «изнутри».

В.Ф. Сафин характеризует это существенное различие во взгляде на себя младших и старших подростков следующим образом: подросток ориентирован прежде всего на поиск ответа на вопрос «каков он среди других, насколько он похож на них», старший подросток – «каков он в глазах окружающих, насколько он отличается от других и насколько он похож или близок к своему идеалу». В.А. Алексеев подчеркивает, что подросток – это «личность для других», в то время как юноша – «личность для себя». В теоретическом исследовании И.И. Чесноковой указывается на наличие двух уровней самопознания: низшего – «Я и другой человек» и высшего «Я и Я»; специфика второго выражается в попытке соотношения своего поведения «с той мотивацией, которую он реализует и которая его детерминирует».

Составляющие Я-концепции поддаются лишь условному концептуальному разграничению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны. Потому когнитивный компонент самосознания, образ Я, его формирование в раннем юношеском возрасте, напрямую связан как с эмоционально-оценочной составляющей, самооценкой, так и с поведенческой, регуляторной стороной Я-концепции.

В период перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту в рамках становления нового уровня самосознания идет и развитие нового уровня отношения к себе. Одним из центральных моментов здесь является смена оснований для критериев оценки самого себя, своего «Я» – они сменяются «извне вовнутрь», приобретая качественно иные формы, сравнительно с критериями оценки человеком других людей. Переход от частных самооценок к общей, целостной (смена оснований) создает условия для формирования в подлинном смысле слова собственного отношения к себе, достаточно автономного от отношения и оценок окружающих, частных успехов и неудач, всякого рода ситуативных влияний и т.п. Оценка отдельных качеств, сторон личности играет в собственном отношении к себе подчиненную роль, а ведущим оказывается некоторое общее, целостное «принятие себя», «самоуважение». Именно в ранней юности (15-17 лет) на основе выработки собственной системы ценностей формируется эмоционально-ценностное отношение к себе,

«оперативная самооценка» начинает основываться на соответствии поведения, собственных взглядов и убеждений, результатов деятельности.

В 15-16 лет особенно сильно актуализируется проблема несовпадения реального Я и идеального Я. По мнению И.С. Кона, это несовпадение вполне нормальное, естественное следствие когнитивного развития: при переходе от детства к отрочеству и далее самокритичность растет. Так, в изученных Е.К. Матлиным сочинениях десятиклассников; описывающих собственную личность, в 3,5 раза больше критических высказываний, чем у пятиклассников. Чаще всего в ранней юности жалуются на слабование, неустойчивость, подверженность влияниям и т.п., а также на такие недостатки, как капризность, ненадежность, обидчивость.

Расхождение Я-реального и Я-идеального образов – функция не только возраста, но и интеллекта. У интеллектуально развитых юношей расхождение между реальным Я и идеальным Я, между теми свойствами, которые индивид себе приписывает, и теми, которыми он хотел бы обладать, значительно больше, чем у их сверстников со средними интеллектуальными способностями.

Одним из важных показателей поведенческой составляющей Я-концепции служит динамика уровня притязаний под влиянием успеха или неуспеха при выполнении заданий различной степени трудности. Начиная с классической работы Ф. Хоппе уровень притязаний рассматривается как порождаемый двумя противоречивыми тенденциями: с одной стороны, поддерживать свое «Я», самооценку на максимально высоком уровне, с другой – снижать свои притязания, чтобы избежать неудачи и тем самым не нанести ущерба самооценке.

Некоторые исследователи считают, что для подросткового возраста типично активное стремление различными путями реализовать лишь первую из названных тенденций, в то время как для зрелой личности, напротив, характерно умение развести эти тенденции в ходе деятельности, прежде всего за счет того, что успешность или неуспешность в конкретной деятельности воспринимается именно как конкретный успех, а не крах самооценки в целом.

По данным проведенных исследований, при переходе в раннем юношеском возрасте происходит изменение особенностей уровня притязаний в сторону большей личностной зрелости. Важно отметить, что оно идет в направлении, как бы обратном тем изменениям, которые происходят в этот период в самопознании, образе Я и отношении к себе. Если последние характеризуются все большей целостностью, интегративностью, то отноше-

ние к результатам собственной деятельности – дифференцированностью, способностью отделять успешность или неуспешность в конкретной деятельности от оценки себя как личности.

Таким образом, в раннем юношеском возрасте в рамках становления нового уровня самосознания происходит становление относительно устойчивого представления о себе, Я-концепции. К 16-17 годам возникает особое личностное новообразование, которое в психологической литературе обозначается термином «самоопределение».

Вопросы и задания

1. Определите основные идеи психологического исследования Я-концепции.
2. Дайте психологическую характеристику основным компонентам в структуре Я-концепции.
3. Почему формирование Я-концепции является уникальным результатом психического развития личности?
4. Какие изменения претерпевает Я-концепция в юношеском возрасте?

Задание. Вероятно, у каждого из вас есть своя собственная теория, касающаяся того, что именно делает вас уникальным, единственным в своем роде, неповторимым. При этом невольно возникает вопрос: разделяют ли окружающие ваше мнение о самом себе, видят ли вас другие таким же, каким вы воспринимаете себя?

Попробуйте ответить на этот вопрос в ходе выполнения следующих заданий:

1. Дайте 10 ответов на вопрос: Кто я такой? Сделайте это быстро, записывая свои ответы точно в той форме, как они сразу приходят в голову.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

2. Ответьте на тот же вопрос так, как, по вашему мнению, отозвались бы о вас ваши отец или мать (выберите одного).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

3. Ответьте на тот же вопрос так, как, по вашему мнению, отозвался бы о вас ваш лучший друг (подруга).

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Теперь сравните три набора характеристик и в письменной форме укажите следующее:

1. В чем состоит сходство? _____
2. Каковы различия? _____
3. Если есть различия, то как вы их объясняете применительно к самому себе? В какой степени вы ведете себя по-разному с разными людьми и какие роли принимаете на себя при общении с близкими людьми? _____

4. Каким образом эти различия объяснимы, исходя из индивидуальных особенностей самих воспринимающих, т.е. как их ожидания формируют те суждения о вас, которые вы им приписываете? _____

5. Укажите, какие 10 ответов вашей самохарактеристики (пункт 1) касались: а) физических качеств (облик, сила, здоровье и т.п.); б) психологических особенностей (интеллект, эмоциональная сфера и т.п.); в) социальных ролей (профессиональная деятельность, семейное положение и т.п.).

Установите очередность, которую вы считаете целесообразной при перечислении этих трех групп качеств. После проведенного анализа остаетесь ли вы на первоначальных позициях в составлении своей самохарактеристики? Почему? Если нет, то запишите новый порядок следования качеств. Прибавились или изменились какие-либо из них? Чем вы это объясняете?

Если вы выполнили задание до конца, то написанный вами итог можно определить как вербальное выражение Я-концепции.

1.6. Самоопределение личности

Термин «*самоопределение*» употребляется в литературе в самых различных значениях. Так, говорят о самоопределении личности социальном, жизненном, профессиональном, нравственном, семейном, религиозном, причем даже под идентичными терминами зачастую имеется в виду различное содержание. Для того чтобы прийти к достаточно четкому определению понятия, необходимо с самого начала разграничить два подхода к самоопределению: социологический и психологический. Это тем более важно, что достаточно часто происходит смешение этих подходов и привнесение специфически социологического подхода в психологическое исследование (и психологическое теоретизирование), что приводит к утрате собственно психологического содержания.

С точки зрения *социологического подхода*, самоопределение относится к поколению в целом, характеризует его вхождение в социальные структуры и сферы жизни. В отличие от социологического подхода, представители которого рассматривают самоопределение как результат вхождения в некоторую социальную структуру, сторонники психологического подхода интересуются в первую очередь процессом, психологическими механизмами, которые обуславливают вообще какое бы то ни было вхождение индивида в социальные структуры.

Методологические основы *психологического подхода* к проблеме самоопределения были заложены С.Л. Рубинштейном, который рассматривал в контексте проблемы детерминации. В свете выдвинутого им принци-

па – внешние причины действуют, преломляясь через внутренние условия: «Тезис, согласно которому внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект воздействия зависит от внутренних свойств объекта, означает, по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним, и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [5, с. 120]. В этом контексте самоопределение выступает как самодетерминация, в отличие от внешней детерминации; следовательно, в понятии самоопределения выражается активная природа «внутренних условий». По отношению к уровню человека в понятии самоопределения выражается самая суть, смысл принципа детерминизма: «Смысл его заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему» [5, с. 122]. Более того, сама «специфика человеческого существования заключается в мере соотношения самоопределения и определения другими (условиями, обстоятельствами), в характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания и действия» [5, с. 122].

Таким образом, на уровне конкретной психологической теории проблема самоопределения выглядит следующим образом. Для человека «внешние причины», «внешняя детерминация» – это социальные условия и социальная детерминация. Самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой механизм социальной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом. Проблема самоопределения есть узловая проблема взаимодействия индивида и общества, в которой, как в фокусе, высвечиваются основные моменты этого взаимодействия: социальная детерминация индивидуального сознания (шире – психики) и роль собственной активности субъекта в этой детерминации. На разных уровнях это взаимодействие обладает своими специфическими характеристиками, которые нашли отражение в различных психологических теориях по проблеме самоопределения.

Так, на уровне взаимодействия человека и группы эта проблема была детально проанализирована в работах А.В. Петровского по *коллективистическому самоопределению личности* (КСО), где самоопределение рассматривается как феномен группового взаимодействия: КСО проявляется в особых, специально конструируемых ситуациях группового давления – ситуациях своеобразной «проверки на прочность», в которых это давление осуществляется вразрез с принятыми самой этой группой ценностями. Оно

является «способом реакции индивида на групповое давление»; способность индивида осуществлять акт коллективистического самоопределения есть его способность действовать в соответствии со своими внутренними ценностями, которые одновременно и ценности группы.

Подход, намеченный С.Л. Рубинштейном, развивает в своих работах К.А. Абульханова-Славская, для которой центральным моментом самоопределения становится *самодетерминация*, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию: самоопределение – это осознание личностью своей позиции, которая формируется внутри координат системы отношений. При этом подчеркивается, что от того, как складывается система отношений (к коллективному субъекту, к своему месту в коллективе и другим его членам), зависит самоопределение и общественная активность личности.

Попытка построения *общего подхода к самоопределению личности* в обществе была предпринята В.Ф. Сафиним и Г.П. Никовым. В психологическом плане раскрытие сущности самоопределения личности, как считают авторы, не может не опираться на субъективную сторону самосознания – осознания своего «Я», которое выступает как внутренняя причина социального созревания. Ученые исходят из характеристики «самоопределившейся личности», которая для авторов является синонимом «социально созревшей» личности. В психологическом плане самоопределившаяся личность – это «субъект, осознавший, что он хочет (цели, жизненные планы, идеалы), что он может (свои возможности, склонности, дарования), что он есть (свои личностные и физические свойства), что от него хочет или ждет коллектив, общество, субъект, готовый функционировать в системе общественных отношений. Самоопределение, таким образом, это «относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании у индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотнесения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества».

Основными критериями границ и этапов самоопределения «следует считать уровень понимания личностью смысла жизни, смену воспроизводящего вида деятельности и полноту уровня соотнесенности «хочу» – «могу» – «есть» – «требуют» у конкретной личности. Выделяемые авторами этапы самоопределения фактически представляют собой общепринятые в

настоящее время в отечественной психологии этапы возрастной периодизации, выделяемые на основе смены ведущей деятельности. Что же касается «факторов и условий» самоопределения и его частных форм, то здесь происходит подмена психологического содержания и психологических критериев социологическими. Так, «факторы и условия самоопределения аналогичны факторам социализации», это те социально задаваемые события, которые обычно учитываются в качестве критериев в социологических исследованиях: получение паспорта, аттестата зрелости, избирательное право, возможность вступления в брак. Частные же формы самоопределения напрямую заимствованы из социологических работ: это ролевое, социальное самоопределение и самоопределение в семейно-бытовой сфере, таким образом, многие авторы в проблеме самоопределения личности опираются на социологический подход.

Исследователи рассматривают *психологические механизмы самоопределения*. В своих работах А.В. Мудрик указывает, что самоопределение личности предполагает как усвоение накопленного человечеством опыта, который в психологическом плане «Я» протекает как подражание и идентификация (уподобление), так и формирование у индивида неповторимых, только ему присущих свойств, т.е. персонификация (обособление). Идентификация вслед за подражанием и конформностью выступает ведущим началом, обуславливая персонификацию личности. Вот почему идентификация и персонификация являются двуединым процессом и механизмом самоопределения.

В.Ф. Сафин и Г.П. Ников считают движущей силой самоопределения личности противоречия между «хочу» – «могу» – «есть» – «ты обязан», которые трансформируются в «я обязан, иначе не могу». Исходя из этого, авторы утверждают, что соотнесение данных элементов, т.е. самооценка, рядом с идентификацией является вторым механизмом для самоопределения личности, без которого невозможна персонификация. При их взаимодействии первый механизм по преимуществу обслуживает поведенческий аспект самоопределения, второй – когнитивный. Иными словами, конкретная форма проявления самосознания – самооценка – по отношению к Я-концепции выступает как оценочный аспект, тогда как по отношению к самоопределению – как его когнитивный аспект, один из механизмов, и поэтому она является внутренним условием саморегуляции поведения.

В возрастном аспекте проблема самоопределения наиболее глубоко и полно рассмотрена Л.И. Божович, которая, характеризуя социальную ситуацию развития старших школьников, указывает, что выбор дальнейшего жизненного пути, самоопределение представляет собой аффективный центр их жизненной ситуации. Подчеркивая важность самоопределения, Л.И. Божович не дает его однозначной трактовки; это «выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни», «поиск цели и смысла своего существования», «потребность найти свое место в общем потоке жизни» [8, с. 81-85]. Пожалуй, наиболее емкой является характеристика потребности в самоопределении как потребности слить в единую смысловую систему обобщенные представления о мире и о самом себе, тем самым обозначив смысл своего собственного существования. В своей более поздней работе Л.И. Божович характеризует самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. Была зафиксирована существенная характеристика самоопределения, которая заключается в его двуплановости: самоопределение осуществляется «через деловой выбор профессии и через общие, лишенные конкретности искания смысла своего существования» [6, с. 53]. К концу юношеского возраста эта двуплановость ликвидируется, однако психологическая сторона этого процесса не прослежена.

Работы Л.И. Божович многое дают для понимания психологической природы самоопределения, во-первых, доказываемая, что потребность в нем возникает на определенном этапе онтогенеза – на рубеже старшего подросткового и раннего юношеского возрастов, и обосновывается необходимостью возникновения этой потребности логикой личностного и социального развития подростка.

Во-вторых, потребность в самоопределении рассматривается как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом, а формирование этой смысловой системы подразумевает нахождение ответа на вопрос о смысле своего собственного существования. В-третьих, самоопределение неразрывно связывается с такой существенной характеристикой старшего подросткового и раннего юношеского возрастов, как устремленность в будущее. В-четвертых, самоопределение подразумевает выбор профессии, но не

сводится к нему («связано» с выбором профессии). Вместе с тем понятие самоопределения остается расплывчатым, нерасчлененным; не рассмотрены и механизмы самоопределения.

Уточнение в проблему самоопределения как центрального момента в раннем юношеском возрасте вносит И.В. Дубровина. Результаты проведенных ею исследований позволяют утверждать, что основным психологическим новообразованием раннего юношеского возраста следует считать не самоопределение как таковое (личностное, профессиональное, шире — жизненное), а психологическую готовность к самоопределению, которая предполагает: сформированность самосознания на высоком уровне психологических структур; развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы; становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих способностей. Вместе с тем психологическая готовность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место предполагает не завершенные в своем формировании психологические структуры и качества, а определенную зрелость личности, заключающуюся в том, что сформированы психологические образования и механизмы, обеспечивающие возможность (психологическую готовность) непрерывного роста личности сейчас и в будущем.

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым *Эриком Эриксоном*. Центральным моментом, сквозь призму которого рассматривается все становление личности в переходном возрасте, включая юношеский этап, является «нормативный кризис идентичности». Термин «кризис» употребляется здесь в значении поворотной, критической точки развития, когда в равной степени обостряются как уязвимость, так и возрастающий потенциал личности, и она оказывается перед выбором между двумя альтернативными возможностями, одна из которых ведет к позитивному, а другая к негативному его направлениям. Слово «нормативный» обозначает, что жизненный цикл человека рассматривается как ряд последовательных стадий, каждая из которых характеризуется специфическим кризисом в отношениях личности с окружающим миром, а все вместе они определяют развитие чувства идентичности.

Главной задачей, которая встает перед индивидом в ранней юности, является формирование чувства идентичности в противовес ролевой неопределенности личностного «Я». Юноша должен ответить на вопросы: «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?» В поисках личной идентичности человек решает, какие действия являются для него важными, и вырабатывает определенные нормы для оценки своего поведения и поведения других людей. Этот процесс связан также с осознанием собственной ценности и компетентности. Важнейшим механизмом формирования идентичности является (Э. Эриксон) последовательная идентификация ребенка со взрослым, что составляет необходимую предпосылку развития психосоциальной идентичности в подростковом возрасте. Чувство идентичности формируется у подростка постепенно; его источником служат различные идентификации, уходящие корнями в детство. Подросток пытается выработать единую картину мировосприятия, в которой все ценности, оценки должны быть синтезированы. В ранней юности индивид стремится к переоценке самого себя в отношениях с близкими людьми, с обществом в целом – в физическом, социальном и эмоциональном планах. Он трудится, чтобы обнаружить различные грани своей Я-концепции и стать наконец самим собой, ибо все прежние способы самоопределения кажутся непригодными.

Поиск идентичности может решаться по-разному: один из способов заключается в испытании различных ролей. Некоторые молодые люди после ролевого экспериментирования и моральных исканий начинают продвигаться в направлении к той или иной цели. Другие могут и вовсе миновать кризис идентичности: это те, кто безоговорочно принимает ценности своей семьи и избирает поприще, предопределенное родителями, хотя на пути длительных поисков идентичности сталкивается со значительными трудностями. Нередко идентичность обретается лишь после мучительного периода проб и ошибок, в ряде случаев так и не удается достичь прочного ощущения собственной идентичности.

Главной опасностью, которой, по мнению Эриксона, должен избежать молодой человек в этот период, является размывание чувства своего «Я» вследствие растерянности, сомнений в возможности направить свою жизнь в определенное русло.

Канадский психолог Марше выделяет четыре стадии развития идентичности:

1. *Неопределенность идентичности.* Индивид еще не избрал для себя никаких определенных убеждений и определенного профессионального направления, не столкнулся с кризисом идентичности.

2. *Предварительная идентификация.* Кризис еще не наступил, но индивид уже поставил для себя цели и выдвинул убеждения, которые в основном являются отражением выбора, сделанного другими.

3. *Мораторий.* Стадия кризиса, когда индивид активно исследует возможные варианты идентичности в надежде отыскать тот единственный, который он может считать своим.

4. *Достижение идентичности.* Индивид выходит из кризиса, находит свою вполне определенную идентичность, выбирая на этой основе для себя род занятий и мировоззренческую ориентацию.

Все стадии отражают общую логическую последовательность формирования идентичности, однако это не означает, что каждая из них является необходимым условием для последующей. Лишь стадия моратория, по существу, неизбежно предшествует стадии достижения идентичности, поскольку происходящий в этот период поиск служит предпосылкой для решения проблемы самоопределения.

В отечественной психологии показано, что этапы самоопределения (они же и уровни и типы развития личности) являются целостным образованием, где разные личностные переменные системно связаны друг с другом, и каждый из них характеризуется присущими именно ему психологическими трудностями.

Так как наиболее емкой дефиницией личностного самоопределения выступает процесс формирования единой смысловой системы, в которой слиты обобщенные представления о себе и обобщенные представления о мире, можно считать, что Я-концепция (как динамическая система представлений о самом себе, сопряженная с их оценкой) является фактором процесса личностного самоопределения.

Вопросы и задания

1. Дайте определение понятию «самоопределение личности».
2. Охарактеризуйте известные вам подходы к самоопределению личности.

3. Определите основные идеи психологического исследования самоопределения.
4. Проанализируйте психологические механизмы самоопределения.
5. Каковы движущие силы самоопределения личности?
6. Дайте психологическую характеристику «психосоциальной идентичности» Эриксона.
7. Как соотносятся между собой самоопределение и Я-концепция личности?

Задание. Упражнение «Технология педагогического самоопределения».

Главная позиция для самоопределения преподавателя: я – средство для обеспечения высокого уровня обучения, воспитания, развития, т.е. образования; именно для этого я в учебном заведении, меня выбрал студент (слушатель) на своем пути самосовершенствования. Я берусь за это и несу ответственность за качество педагогического процесса, процесса изменения, выращивания потребностей, способностей и норм. И в связи с этим задаю себе вопросы: что я знаю о человеке вообще и о конкретном – в частности; каково исходное состояние потребностей, способностей и норм, которым я должен обеспечить положительное приращение? Такое самоопределение преподавателя любой специальности в представлении о себе и студенте особым образом определяет его позицию в формировании и целей, и содержания, и методов обучения, формирует у обучаемых способность самоопределяться подобным образом.

Правильность самоопределения в любой ситуации, в профессиональной тем более, залог успеха. Если вы заметили, что это ваша проблема, то многократное выполнение предложенных процедур позволит затруднение преодолеть, обрести навык, после чего самоопределение будет почти мгновенным и правильным.

Самоопределение включает следующие этапы:

- | | |
|-------------------------|---|
| I этап:
(внутреннее) | – понять собственные потребности, нормы, способности;
– понять степень их несоответствия;
– постараться несоответствие устранить или уменьшить. |
|-------------------------|---|

- II этап:
(внешнее)
- понять потребностное состояние аудитории, степень информированности, уровень развития способностей;
 - понять степень проблематизированности аудитории;
 - выявить ее проблемы.
- III этап:
(соотношение
внутреннего
и внешнего)
- сопоставить собственные цели и потребностное состояние аудитории, оценить необходимость актуализации;
 - сопоставить собственную информированность по заявленной теме с информированностью аудитории;
 - понять уровень коммуникативности аудитории, привести в соответствие с ним уровень научности языка, темп, эмоциональность изложения содержания;
 - оценить ситуацию в целом, утвердиться в правильности собственного самоопределения.

1.7. Планирование и выбор жизненного пути личности

Проблема жизненного пути человека была сформулирована в психологии в целях наиболее полного и адекватного исследования психологических особенностей личности. Она дополняла работы, посвященные исследованию структуры личности, выявлению движущих сил развития личности, проверке гипотезы о влиянии личностных особенностей на познавательные процессы. Проблема жизненного пути была поставлена Ш. Бюлер, но исследована позднее – в ряде работ отечественных и зарубежных психологов.

Осознание необходимости обсуждения в психологических кругах проблемы жизненного пути возникло вслед за изменением представлений о человеке в целом и о личности в частности. Личность стала рассматриваться двояко: и как субъект, и как объект жизни. Как объект жизненного процесса личность подвергается воздействию условий, событий жизни, находится под влиянием социальных отношений, культурных традиций и нравственных законов. Обладая качеством субъекта жизни, личность орга-

низует и структурирует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избранное направление.

Обсуждение проблемы жизненного пути личности ведется с помощью целого ряда понятий: «жизненный путь», «стратегия жизни», «жизненная цель», «жизненная перспектива», «личностная перспектива», «жизненные задачи», «пространство и время жизни», «инициатива» и «ответственность», «стиль жизни», «жизненный план», «сценарий жизни».

Жизненный путь – процесс развития человека в качестве субъекта собственной жизни, в ходе которого осуществляется регуляция жизненного процесса и формирование устойчивой и одновременно пластичной структуры личности. **Стратегия жизни** – способ организации жизненного процесса.

Жизненная цель – представление об основном результате (результатах) или событии (событиях), которые должны произойти в жизни, интегрирующие все частные события и оправдывающие человеческое существование.

Жизненная перспектива – совокупность обстоятельств и условий жизни, которые обеспечивают эффективность личностного роста.

Психологическая перспектива – когнитивная способность предвидеть будущее.

Личностная перспектива – готовность к будущему в настоящем.

Жизненные задачи – реализация жизненной цели в реально происходящих жизненных событиях.

Пространство и время жизни – психологические характеристики организации жизненного процесса; пространство рассматривается как свойство протяженности жизненного процесса, время – как свойство его регуляции.

Инициатива – своевременная формулировка жизненных задач и включенность личности в процесс их выполнения.

Ответственность – умение принимать жизненно важные решения и обеспечивать контроль за их выполнением.

Стиль жизни – уникальная конфигурация личностных черт, мотивов, когнитивных стилей и способов приспособления к реальности, характерная для поведения индивидуума и обеспечивающая постоянство его поведения.

Современные психологические исследования показывают, что выбор и планирование индивидуальной стратегии жизни (осознанно или неосоз-

нанно) осуществляются самой личностью благодаря наличию у нее права на этот выбор.

Жизненные планы и жизненный сценарий. Структурным воплощением жизненного процесса и его позитивной части – жизненной перспективы – становится жизненный план, который представляет собой стратегию жизни. Совокупность жизненных тактик образует жизненный сценарий. Существуют по крайней мере два подхода к объяснению процесса структурирования жизненного пути с помощью его планирования и сценарного воплощения.

Жизненная философия – представления человека о жизни, о смысле жизни, о своем месте в жизни; определенный стиль поведения в окружающей действительности.

Сценарий – это постепенно разворачивающийся жизненный план, который формируется в раннем детстве, в основном под влиянием родителей. Этот психологический импульс с большой силой толкает человека вперед, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора.

Смысл жизни – идея, содержащая в себе главную цель жизни человека, потеря которой для многих означает подлинную трагедию.

Картина мира – субъективное переживание действительности и отношение к ней (к действительности), выраженное в поведении человека.

Согласно первому подходу, представленному работами отечественных авторов (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев и др.), личность осознанно выбирает и регулирует процесс жизни. Подчеркивается роль родителей в формировании представлений ребенка о целях и структуре жизненного пути. В конечном итоге, по выражению С.Л. Рубинштейна, человек сам определяет свое отношение к жизни, гармонично или дисгармонично связывая между собой трагедию, драму и комедию. Он полагает, что только определенные соотношения этих мировоззренческих чувств этически оправданы, приемлемы, закономерны как выражение отношения человека к типичным ситуациям жизни.

Второй подход (А. Адлер, К. Роджерс, Э. Берн и др.) построен на уверенности в преимущественно бессознательном выборе жизненного плана и жизненного сценария, который осуществляется на ранних стадиях развития личности. Согласно этим концепциям, жизненный план рассматривается как прогнозирование собственной жизни и ее реализация в представлениях и чувствах, а сценарий жизни – как постепенно разворачи-

вающийся жизненный план, ограничивающий и структурирующий жизненное пространство личности.

На выбор жизненного сценария влияет целый ряд факторов, которые обсуждаются в рамках этого подхода. Такими факторами являются порядок рождения ребенка в семье, влияние родителей (их действий, оценок, эмоциональной поддержки или депривации и др.), влияние дедушек и бабушек, принятие ребенком своего имени и фамилии, случайные экстремальные события и др. Отношение человека к самому себе и другим, сформировавшееся в дошкольные годы, мало изменится в последующем: ребенок перенимает установку родителей не механически, а усваивая сказанные или показанные родителями оценки его личности. Замечание «ты ни на что не годишься» шаг к тому, чтобы ребенок оценивал себя как ни на что не годного и вел себя в соответствии с этой оценкой. Многие авторы отмечают тот факт, что порядок рождения ребенка оказывает существенное влияние на его жизненную философию. Как правило, первый ребенок больше всех остальных зависит от мнения людей: воспитание первого ребенка происходит под знаком неуверенности и переживания риска. А. Адлер отмечает, что старший ребенок скорее консервативен, стремится к власти, предрасположен к лидерству, хранитель семейных установок и моральных стандартов. Первая серьезная проблема, с которой сталкивается первенец, «борьба за трон», обусловленная рождением второго ребенка.

Старшие дети провоцируют младших, показывая им их беспомощность. В связи с этим у младших детей может возникнуть «комплекс неполноценности», что, в свою очередь, обязательно отразится на жизненной философии. Конкурентное отношение младшего не остается незамеченным первенцем, и тот еще больше старается показать свое превосходство. Завышенные требования родителей обуславливают конкурентные отношения детей друг к другу, а позже – и восприятие мира как арены борьбы. Конкурентные отношения приводят к формированию жизненной философии, оправдывающей бесцеремонное обращение с другими людьми, моральными нормами: «Все средства хороши ради достижения цели». Правила, нормы, существующие в семье, служат поводом для выработки той или иной жизненной стратегии.

Жизненная философия второго ребенка есть стремление доказать, что он лучше своего брата или сестры, ориентация на достижения. «Второй ребенок своим развитием обязан, во-первых, своему творческому отноше-

нию к окружению; во-вторых, способу поведения первого ребенка; в-третьих, личностным особенностям своих родителей» [7, с. 51]. Г.Т. Хоментаускас выделяет следующие стратегии второго ребенка.

1) Конкуренция внутренняя позиция ребенка: «Я буду любим, когда превзойду старшего, и все средства хороши для достижения этой цели».

2) Ребенок направляет свою энергию не на конкурирование с братом или сестрой, а на логику родительских ограничений. Внутренняя позиция в таком случае направляет поведение ребенка одновременно против родителей и на поиск контакта с ними: «Я заставляю вас считаться со мной с таким, какой я есть».

3) Ребенок отказывается от борьбы за себя, теряет надежду достичь ощущения собственной значимости. Всем своим поведением он как бы говорит миру: «Разве вы не видите, какой я никчемный? Так оставьте же меня в покое!»

Средние дети находятся между двумя позициями: сильный, способный старший; любимый, очаровательный младший. Выделяются стили поведения среднего ребенка: исполнительный (ребенок очень послушный, помогает родителям); агрессивный (конкуренция, интриги. Если родители не замечают этого, формируется жизненная философия: «В мире свой путь можно пробить и удержать только локтями»). Младший ребенок испытывает сильное чувство неполноценности, наряду с отсутствием чувства независимости. Преимуществом является то, что у него высокая мотивация превзойти старших детей.

А. Адлер считает, что для единственных детей характерна зависимость от окружающих и эгоцентризм, трудности взаимоотношений со сверстниками. Единственным детям, как правило, слишком много помогают, и со временем они начинают осмысливать себя постоянно нуждающимися в помощи, вырабатывается внутренняя позиция: «Я добиваюсь и делаю то, что хочу, только тогда, когда я слаб». Так как такие дети не имеют возможности общаться с другими детьми, происходит формирование неадекватной самооценки, хотя положительным моментом является то, что родители поощряют самостоятельность ребенка. Принадлежность к тому или иному полу также оказывает существенное влияние на жизненную философию. Может возникнуть конкуренция, если родители явно предпочитают кого-то одного пола. «Я буду любима, если во всем сравнюсь с мальчи-

ком» – ведет к принятию мужских форм поведения, усвоению мужских ценностей. Имеются два пути развития.

- «Я – ничто и ни с кем не могу сдружиться».

- Маскулинная личность женщины. Сильное, решительное отношение к жизни. В результате женщина может быть «белой вороной» среди женщин и мужчин.

В подростковом возрасте внутренняя позиция «я буду любимой, если буду похожа на мальчика» должна быть пересмотрена.

Все наши психические процессы организованы в единое целое и приобретают значения в контексте нашего стиля жизни. Стил жизни включает в себя уникальное соединение черт, способов поведения и привычек, которые, взятые в совокупности, определяют неповторимую картину существования индивидуума. Стил жизни основан на наших усилиях, направляемых на преодоление чувства неполноценности и благодаря этому упрочивающих чувство превосходства.

Установки личности связаны со стилями жизни. Так как у каждого человека стил жизни неповторим, выделение личностных типов по этому критерию возможно только в результате глубокого обобщения.

Классификация типов установок построена по принципу двумерной схемы, где одно измерение представлено «социальным интересом», а другое – «степенью активности». Под социальным интересом А. Адлер понимает чувство эмпатии ко всем людям, которое проявляется в сотрудничестве с другими ради общего успеха. Степень активности имеет отношение к тому, как человек подходит к решению жизненных проблем.

Управляющий тип характеризуется незначительным социальным интересом, самоуверенностью, активностью, превосходством над внешним миром, решением жизненных задач во враждебной, антисоциальной манере.

Представители *берущего типа* относятся к внешнему миру паразитично, берут все, что можно взять при низкой степени активности. *Избегающий тип* отличается социальным интересом, активностью, необходимой для решения своих собственных проблем, стремлением к успеху, а *социально полезный тип* – высокой активностью, высоким социальным интересом. Предпосылки социального интереса являются врожденными, однако он воспитуем и дает результаты благодаря соответствующему руководству и тренировке. На развитие социального интереса оказывает влияние мать. Материнский вклад в воспитание – это двойной труд: поощрение,

формирование зрелого социального интереса и помощь в направлении его за пределы сферы материнского влияния. Отец также влияет на формирование стиля жизни, дефекты жизненного стиля возникают в результате эмоциональной отгороженности и родительского авторитаризма.

На развитие у ребенка социального чувства оказывают влияние отношения между родителями. Так, в случае несчастливого брака у детей мало шансов для развития социального интереса. Социальный интерес, согласно концепции А. Адлера, является показателем психического здоровья. Люди без социального интереса поглощены своими интересами и самозащитой; люди с развитым социальным интересом берут на себя задачу улучшения участи человечества. Стиль жизни формируется под влиянием творческих способностей личности: каждый человек имеет возможность свободно создавать свой собственный стиль жизни. В конечном счете сам человек ответственен за свой стиль жизни и установки по отношению к миру.

На основе ранних жизненных событий формируется жизненный план, который соотносится с каким-либо знакомым ребенку сценарием, заимствованным из сказки, рассказа, истории, мифа, легенды, картины.

Жизненный сценарий Э. Берн определяет как «постепенно развертывающийся жизненный план, который формируется еще в раннем детстве, в основном под влиянием родителей. Этот психологический импульс с большой силой движет человека вперед, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора». Жизненный сценарий формируется и полностью закрепляется в возрасте шести лет. В подростковый период он проходит стадию доработки, приобретает определенную структуру, позднее используется взрослым человеком для структурирования жизненного пространства, оптимального взаимодействия с окружающим миром и прогнозирования ближайшего и отдаленного будущего.

Основными составляющими сценария являются: герой, с которым идентифицирует себя ребенок; антигерой, который воплощает отвергаемые ребенком черты; идеальный герой, черты характера которого пока отсутствуют у ребенка, но именно он определяет направление личностного роста; сюжет — модель событий; другие персонажи, участвующие в жизненном процессе; свод нравственных правил.

Сценарий предполагает: родительские указания; подходящее личностное развитие; решение в детском возрасте; действительную «включен-

ность» в какой-то особенный метод, несущий успех или неудачу; убеждающую установку или вызывающую доверие убежденность.

Жизненные сценарии основываются в большинстве случаев на родительском программировании, которое ребенок воспринимает по трем причинам: оно дает в жизни цель, которую в противном случае пришлось бы отыскивать самому; родительское программирование дает ему приемлемый способ структурировать свое время (то есть приемлемый для его родителей); ребенку надо указывать, как поступать или делать те или иные вещи. Хотя результат предопределен родительским программированием, ребенок может избрать свой собственный сюжет. Давая предписания, родители не учитывают всех тонкостей, и поэтому ребенок может быть послушным, не нарушая предписание родителей. Э. Берна отмечает наличие антисценария – противоположного по смыслу сценария.

Выделяются компоненты сценария:

1. Сценарный итог или проклятие в жизни человека предрекается, предписывается родителями, однако он будет недействительным до тех пор, пока не будет принят ребенком.
2. Сценарное предписание для запечатления в сознании ребенка требует многократного повторения.
3. Сценарная провокация или толчок.
4. Антисценарий во многом определяет жизненный стиль личности, а сценарий управляет ее судьбой.
5. «Расколдовыватель», или внутреннее освобождение, – это устройство, отменяющее предписание и освобождающее человека из-под власти сценария.

Запреты затрудняют приспособление к обстоятельствам, тогда как разрешения предоставляют свободу выбора. Одним из самых важных является разрешение не быть глупцом, стараться думать самому, которое не имеет ничего общего с воспитанием вседозволенностью. Важнейшие разрешения – это разрешения любить, изменяться, успешно справляться со всеми задачами. Чем больше у человека разрешений, тем менее он связан сценарием. Людей, привязанных к сценарию, подразделяют на два типа:

1. Человек, руководимый сценарием, имеет много разрешений, но, прежде чем наслаждаться разрешенным, он должен исполнить все сценарные требования.

2. Людям, одержимым сценарием, также кое-что разрешено, но им суждено выполнять свой сценарий любой ценой, посвящая ему все свое время.

Выделяются основные жизненные позиции:

1. «У меня все хорошо, у вас все хорошо». Для таких людей характерна высокая самооценка, доверие к окружающим. Отношение родителей к ребенку в таком случае характеризуется положительным фоном эмоциональных взаимодействий; признанием автономности, своеобразности личности ребенка, его права на выбор; признанием прав ребенка.

2. «Я нужен и любим. А вы существуете ради меня». Такая внутренняя позиция чаще возникает в семьях, которые долго не имели детей, в неполных семьях с преобладающим культом ребенка, в которых все дела и заботы сосредоточены вокруг маленького идола. Для позиции «Я – все, вы – ничего» необходима не коррекция высокой самооценки ребенка, а воспитание взглядов, что другие люди также ценны.

3. «Я плохой, вы хорошие». Внутренняя позиция ребенка: «Я не любим, но я от всей души желаю приблизиться к вам». Для таких семей характерно отсутствие ребенка в жизненных планах родителей. Родители на подсознательном уровне воспринимают ребенка как препятствие: наблюдается доминантность, отвержение, отторжение от ребенка, который постоянно стремится привлечь к себе внимание. У ребенка в таких семьях происходит формирование низкой самооценки; нет учета собственных переживаний.

4. Позиция: «Я плохой – вы плохие» самая неконструктивная, так как человек насыщен внутренними конфликтами, склонен к депрессиям, ребенок, причиняя другим боль, заставляет обратить на себя внимание.

Берновской трактовке сценариев дает альтернативу М.В. Розин. Иногда человек сам стремится к несчастьям, однако его ведут не предсказания родителей, под которые подгоняется вся жизнь, а особая эстетическая потребность, иногда осознанная в том, чтобы жизнь представляла как гармоничное сюжетное художественное произведение. Человек в течение всей своей жизни «сочиняет себя», переходит от одного сюжета к другому. Автор выдвигает гипотезу, что человек жаждет иметь такую свою жизнь, чтобы о ней было интересно рассказывать. Если нет сюжета – имеется два способа поведения: поиск приключений, измененное состояние сознания (алкоголь, наркотики). Доказательством может служить утверждение, что

человек еще в момент проживания какого-либо события начинает представлять, как он будет рассказывать о происходящем жене, другу и т. д.

Рассматривается два типа отношения к происходящему:

1. Драматическое, истерическое отношение к происходящему, особенностями которого являются: эмоциональный накал, сверхострое неадекватное восприятие.

2. Передача абсурдности происходящего. Жизнь пуста, ничего не происходит – значит, надо создать художественное произведение, которое основывалось бы именно на таком бессодержательном материале. Ощущение пустоты, скуки жизни, бессмысленности, странности всего происходящего.

Итак, одни сценарии делают жизнь человека богатой и интересной, другие – ограничивают его возможности, замыкая ее в рамки единожды созданного образа.

Вопросы и задания

1. Раскройте суть понятий: «жизненный путь», «жизненные задачи», «стиль жизни», «смысл жизни», «стратегия жизни», «жизненный сценарий».
2. Какие факторы определяют выбор жизненного пути человеком?
3. Как влияет порядок рождения на жизненную философию человека?
4. Дайте психологическую характеристику «социального интереса» и его влияния на жизненный стиль индивида.
5. Проанализируйте механизм формирования жизненного сценария.

Задание 1. Какие жизненные стили отражают приведенные ниже метафоры? Представьте, какие люди могли их сформулировать? Каков девиз вашей жизни?

1. «Жить – это уметь отказаться от тех удовольствий, за которые приходится платить по счетам».
2. «Жить – это значит подчинять себя долгу. В жизни ты должен опасаться несоответствия ожиданиям других».
3. «Жить – это ограничивать активность, избегать новых чувств, сужать опыт и контакты».
4. «Жить – это ожидание чего-то нового, неизведанного».
5. «Жить – это значит окружить себя вниманием людей, все время преодолевать соперничество».
6. «Не доверяй ни себе, ни другим людям, избегай новых ситуаций, иди по накатанной дорожке, так легче избежать утраты контроля над собой».

7. «Полагайся на себя и контролируй ситуацию. Даже из неприятных ситуаций я выношу положительный опыт и полагаюсь на свой разум».

8. «В жизни всегда есть высокая цель, и к ней надо стремиться. Жить – это вставать по сигналу и идти к этой цели, даже если не хочется. Пока ты идешь к цели, не так опасно быть среди людей».

9. «В жизни тебе всегда придется делать не то, что хочется. Но, может быть, в твое окно глянет золотой лучик».

10. «Самая большая опасность в моей жизни – это когда кто-нибудь ограничивает меня и мешает моему свободному развитию».

Задание 2. Проанализируйте раннее воспоминание Л.Н. Толстого. Как детские воспоминания отразились на жизни и творчестве Л.Н. Толстого, его нравственных исканиях?

«...Расскажу только про одно душевное состояние, которое я испытал несколько раз в раннем детстве и которое, я думаю, было важно, важнее многих и многих чувств, испытанных после. Важно оно было потому, что это состояние было первым опытом любви, не любви к кому-нибудь, а любви к любви, любви к Богу, чувство, которое я впоследствии только редко испытывал; редко, но все-таки испытывал, благодаря тому, я думаю, что след был проложен в первом детстве. Выражалось это чувство вот так: мы, в особенности я с Мишенькой и девочками, садились под стулья как можно теснее друг к другу. Эти стулья зашивали платками, загоразживали подушками и говорили, что мы муравейные братья, и при этом испытывали особую нежность друг к другу. Иногда эта нежность переходила в ласку, гладить друг друга, прижиматься друг к другу. Но это было редко. И мы сами чувствовали, что это не то, и тотчас же останавливались. Быть муравейными братьями, как мы называли это ... значило завеситься от всех, отделиться от всех и всего и любить друг друга. Иногда мы под стульями разговаривали о том, как мы будем жить и всех любить...

Очень, очень хорошо это было, и я благодарю Бога за то, что мог играть в это. Мы называли это игрой, а между тем все на свете игра, кроме этого».

(Л.Н. Толстой)

Библиографический список

1. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
2. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / ответ. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.
3. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
4. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; под общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.
6. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
7. Хоментаскас, Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментаскас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
8. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исследование / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

Рекомендуемая литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихол. анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
6. Березин, С.В. Общая психология / С.В. Березин, О.В. Турусова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1994. – 217 с.
7. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – СПб.: Специальная литература, 1995. – 400 с.
8. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; под общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
9. Бодалев, А.А. Психология о личности / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
10. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятель-

ности: учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

11. Карпова, Н.Л. Психологические аспекты проблемы смысла жизни / Н.Л. Карпова // Психологический журнал, 1996. – № 2. – С.178-183.

12. Коган, Н.Л. Цель и смысл жизни человека / Н.Л. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 251 с.

13. Кон, И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

14. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

15. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2000. – 592 с.

16. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 137 с.

17. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: Медицина, 1960. – 426 с.

18. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / ответ. ред. М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 544 с.

19. Петровский, А.В. Введение в психологию / А.В. Петровский. – М.: Издательский центр «Академия», 1995. – 496 с.

20. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

21. Психология: учебник для гуманитарных вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.

22. Понятие судьбы в контексте разных культур / Науч. совет по истории мировой культуры. – М.: Наука, 1994. – 320 с.

23. Розин, М.В. Психология судьбы: программирование или творчество / М.В. Розин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1-2. – С. 98-105.

24. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 720 с.

25. Сатир, В. Как строить себя и свою семью / В. Сатир. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.

26. Спиркин, А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.

27. Столин, В.В. Проблема самосознания личности с позиций теории деятельности А.Н. Леонтьева / В.В. Столин // А.Н. Леонтьев и современная психология: сб. статей памяти А.Н. Леонтьева / под ред. А.В. Запорожца [и др.]. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 220-231.

28. Таранов, П.С. Философская афористика: Заповеди, притчи, наставления / П.С. Таранов. – М.: Острожье, 1996. – 574 с.
29. Тимакина, Е.А. Содержание и методы формирования педагогического самосознания: монография / Е.А. Тимакина. – Самара: Издательство СГПУ, 2003. – 276 с.
30. Титаренко, В.Л. Семья и формирование личности / В.Л. Титаренко. – М.: Мысль, 1987. – 352 с.
31. Турусова, О.В. Психология в вопросах, задачах и упражнениях: в 3 т. Т. 1. / О.В. Турусова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 1994. – 406 с.
32. Хоментausкас, Г.Т. Семья глазами ребенка / Г.Т. Хоментausкас. – М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
33. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
34. Чамата, П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р. Чамата // Психол. наука в СССР: сб. статей в 2 т. Т. 2; под ред. Б.Г. Ананьева [и др.]. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – С.51-109.
35. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб.: Университетская книга, 1996. – 592 с.
36. Якунин, В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Питер, 2000. – 340 с.

МНОГОУРОВНЕВАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Век живи – век учись!
И ты, наконец, достигнешь
того, что, подобно мудрецу,
будешь иметь право сказать,
что ничего не знаешь.*

Козьма Прутков

2.1. Основные тенденции развития системы высшего профессионального образования

Введение в России многоуровневой системы правомерно, так как она дает возможность студенту определить траекторию своего последующего образования. В настоящее время первое высшее образование становится той базой, которая дает возможность человеку определиться в своем видении мира, в своих профессиональных приоритетах.

Многоуровневость высшего профессионального образования имеет своей целью расширение возможностей профессиональной школы для удовлетворения многообразия культурно-образовательных запросов личности и общества, придания гибкости общекультурной, научной и профессиональной подготовке специалистов с учетом меняющихся потребностей экономики и рынка труда, а также приведение ее в соответствие со структурой зарубежной профессиональной школы высокоразвитых стран (ступенями профессионального образования, сроками обучения, квалификациями, академическими ступенями) для поддержания и развития единого мирового образовательного пространства. Многоуровневое профессиональное образование реализуется различными по содержанию и срокам обучения преемственными образовательно-профессиональными программами трех уровней, обеспечивающими получение соответствующих квалификаций: «бакалавр», «дипломированный специалист», «магистр».

Выступая в качестве ведущей тенденции, многоуровневость предполагает реализацию следующих тенденций развития системы высшего профессионального образования: непрерывность, интегративность, стандартизация, демократизация и плюрализм.

Впервые вопрос о концепции непрерывного высшего профессионального образования был поставлен в 60-е годы прошлого века. В частности, в документах ЮНЕСКО того времени отмечается, что непрерывное высшее профессиональное образование воплощает в себе гуманистическую идею, ставящую человека в центр всех образовательных начал и предполагающую создание условий для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. Такое понимание непрерывного высшего профессионального образования позволяет по-новому рассматривать этапы жизни человека: устраняется традиционное деление жизни на периоды учебы, труда и профессиональной актуализации и утверждается продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важную роль играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности.

Непрерывность профессионального образования – стадийный и целостный в своих элементах пожизненный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и ее всестороннее развитие и обогащение духовного мира на протяжении всей жизни. К числу признаков непрерывности профессионального образования относят: формальный – увеличение временной протяженности образовательного процесса; содержательный – целостность пожизненного образовательного процесса; сущностный – ориентация на поступательное обогащение творческого потенциала личности.

Выделяются принципы непрерывного профессионального образования: охват образованием всей жизни человека; понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, последовательное, повторное, параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы; включение в систему просвещения, помимо учебных заведений и центров доподготовки, формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования; горизонтальная интеграция (дом – соседи – местная социальная сфера – общество – мир труда – средства массовой информации – рекреационные, культурные, религиозные организации и т.д.); связь между изучаемыми предметами; связь между различными аспектами развития человека (физическим, моральным, интеллектуальным и т.п.) на отдельных этапах жизни; вертикальная интеграция (связь между отдельными этапами образования – дошкольным, школьным, послешкольным, между разными уровнями и пред-

метами внутри отдельных этапов, между разными социальными ролями, реализуемыми человеком на отдельных этапах жизненного пути, между различными качествами развития человека (физическое, моральное, интеллектуальное развитие); универсальность и демократичность образования; возможность создания альтернативных структур для получения образования; связь общего и профессионального образования; акцент на самоуправление, самообразование, самовоспитание, самооценку; индивидуализация учения; учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе); расширение кругозора; интердисциплинарность знаний, их качества; гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения; динамичный подход к знаниям – способность к ассимиляции новых достижений наук; совершенствование умений учиться; стимулирование мотивации к учебе; создание соответствующих условий и атмосферы для учебы; реализация творческого и инновационного подходов; облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни; познание и развитие собственной системы ценностей; поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путем личного, социального и профессионального развития; развитие воспитывающего и обучающего общества; учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем-то.

Непрерывное образование трактуется как средство связи и интеграции, позволяющее синтезировать ряд элементов в уже существующую систему образования, как основополагающий принцип организационной перестройки различных звеньев системы образования. Круг проблем данной тенденции отражает необходимость комплексного преподавания и передачу научно-технических знаний, следовательно, возрастает влияние НТР на развитие образовательных программ, следствием чего выступают новые технологии, новый инструментарий.

Интегративность профессионального образования – это взаимопроникновение и взаимообогащение всех основных сфер труда и общественной деятельности на базе социально-экономического развития, что ведет к изменению характера и содержания труда, обобщению и совмещению профессий и специальностей, возникновению новых и универсальных, интегрированных профессий. В результате от специалистов требуются разносторонние и интегрированные знания. Интегративность профессионального образования определяет переход образовательных учреждений от узкоспециализированной подготовки к подготовке: межотраслевого характера по

сквозным профессиям на основе реально существующей межотраслевой интеграции в науке, технике, производстве; общепрофессионального характера, предполагающего подготовку по профессиям широкого профиля, общим для всей отрасли; общепрофессионального характера – по профессиям широкого профиля и смежным профессиям отдельных производств внутри отрасли; частнопрофессионального характера – по группам и отдельным профессиям узкого профиля. Такая интеграция будет способствовать созданию групп учебных профессий и готовить специалистов более высокого уровня квалификации.

Стандартизация профессионального образования означает установление единых требований к результатам образовательной деятельности в учебных заведениях, не исключая многообразия способов их достижения. Другим ее основанием выступает необходимость обеспечения права свободного выбора выпускника учебного заведения, на содержание дальнейшей учебы, удовлетворение потребности продолжить обучение на более высоких ступенях.

Процесс стандартизации выполняет ряд функций:

- 1) установление базового уровня, обеспечивающего продолжение образования, необходимого минимального уровня квалификации специалиста;
- 2) повышение качества подготовки специалистов путем расширения профессионального профиля, универсализации содержания образования, внедрения прогрессивной блочно-модульной системы обучения, контроля за эффективностью деятельности учебных заведений;
- 3) упорядочение нормативно-правовых аспектов подготовки всех субъектов системы профессионального образования, установление преемственных связей в условиях непрерывного образования;
- 4) обеспечение конвертируемости профессионального образования внутри государства и за его пределами для беспрепятственного участия в международном рынке труда.

Демократизация и плюрализм профессионального образования обусловлены внедрением нетрадиционных форм организации обучения, расширением перечня выполняемых услуг образовательными учреждениями, созданием негосударственных, региональных и национальных образовательных учреждений; открытием конфессиональных учебных заведений; введением в учебные программы предметов гуманитарного цикла, двуязычного обучения; введением курсов по выбору; созданием рынка

учебных заведений. Основными принципами демократизации профессионального образования выступают: принцип «равных возможностей», предполагающий наличие равных возможностей каждого гражданина в получении образования на любом доступном для него уровне; принцип многообразия профессиональных образовательных систем, требующий многоукладности, альтернативности, вариативности, многообразия образовательных программ, содержания, форм и методов обучения; принцип сотрудничества, имеющий в виду создание в образовательных учреждениях непринужденной, творческой, демократической атмосферы; принцип открытости, означающий преодоление замкнутого ведомственного строя и внутреннюю свободу от догм, открытость по отношению к различным научным течениям; принцип самоорганизации учебной деятельности студентов, предполагающий приоритет самостоятельной деятельности студентов, в которой преподаватель только ориентирует студента вводными и обзорными лекциями и консультирует его, организует учебную работу в малых группах, командах.

Вопросы и задания

1. Каковы основные тенденции развития профессионального образования в классических университетах?
2. Насколько целесообразно и обосновано введение многоуровневого профессионального образования в классических университетах?

Библиографический список

1. Бондарева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондарева // Избр. тр. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 352 с.
2. Иванов, В. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В. Иванов, Л. Гурьев, А. Зерминов // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 44-48.

Рекомендуемая литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: Приор, 2002. – 28 с.
2. Никифоров, В.И. О понятии «фундаментализация образования» / В.И. Никифоров // Фундаментальные исследования в технических университетах: Материалы VIII Всероссийской конференции по проблемам науки и высшей школы. – 26-27 мая 2004 г. – СПб.: СПбГТУ, 2004. – С. 344-346.

3. Рублева, Л. Многоуровневая система подготовки / Л. Рублева // Высшее образование в России. – 2005. – № 12. – С. 56-59.

4. Щурин, К. О структуре непрерывного профессионального образования / К. Щурин // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 20-28.

2.2. Сущность и содержание Болонского процесса

Развитие межнациональных систем образования открывает путь к решению общих для мирового сообщества задач в сфере высшей школы. Болонский процесс, в рамках которого осуществляется интеграция европейских образовательных систем, дает возможность России сделать выбор формы своего участия в данном процессе на основе сохранения своих лучших традиций, выделения образовательных приоритетов и инструментов, средств необходимых изменений для повышения конкурентоспособности высшей школы. Болонский процесс направлен на сближение, а не на «стандартизацию» или «унификацию» высшего образования в Европе.

Это доказывают принципы Болонского процесса, взятые за основу при построении единого европейского образовательного пространства:

1) автономии с ответственностью, предполагающие право университетов на: формирование своей стратегии; выбор собственных приоритетов в обучении и проведении научных исследований; профилирование программ и установку критериев для приема преподавателей и студентов; организационную свободу в регулировании финансирования;

2) построения европейского образования на базе научных исследований, имеющее в виду создание Зоны европейских научных исследований;

3) признания высшего образования в качестве общественного блага;

4) принятия качества образования как основного условия для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности Зоны европейского высшего образования;

5) сохранения европейского культурного богатства и языкового разнообразия, основывающихся на культурном наследии различных традиций;

6) стимулирования инновационного потенциала и социального и экономического развития посредством расширения сотрудничества между европейскими вузами.

Целью Болонского процесса является формирование в Европе единого стандарта высшего образования с учетом опыта и особенностей развития

высшего образования каждой из стран-участниц. Предполагается решить ряд задач: создание системы сопоставимых образовательных циклов, академических степеней и квалификаций; активизация обмена знаниями между студентами и преподавателями разных стран; увеличение способности выпускников к трудоустройству; повышение мобильности выпускников; наращивание в системе высшего образования потенциала конкурентоспособности.

Страны-участницы Болонского процесса должны обеспечить условия для объединения образовательных ресурсов Европы с целью повышения качества и конкурентоспособности европейской высшей школы.

Содержание Болонского процесса определяется рядом документов:

- Всеобщая хартия университетов (Болонья, 18 сентября 1988 г.);
- Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе (Лиссабон, 11 апреля 1997 г.);
- Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министерств образования Франции, Италии, Германии и Великобритании (Париж, Сорбонна, 25 мая 1998 г.);
- Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры (принята на Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже 5-9 октября 1998 г.);
- Конвенция европейских высших учебных заведений (принята представителями более 300 вузов в Саламанке 29-30 марта 2001 г.);
- Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование, «К зоне европейского высшего образования» (Прага, 19 мая 2001 г.);
- Коммюнике Конференции Министерств, ответственных за высшее образование, «Создание общеевропейского пространства высшего образования» (Берлин, 19 сентября 2003 г.).

Система многоуровневого профессионального образования предполагает, согласно международным документам, четыре важнейших положения: три-четыре года бакалавриата; один-два года магистратуры; создание системы зачетных единиц; общепризнанную систему контроля качества. Исходя из российских документов, касающихся вхождения России в единое европейское образовательное пространство, к этому следует добавить: систему легко понимаемых и сопоставимых академических степеней, в том числе внедрение Приложения к диплому для обеспечения воз-

возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования; содействие мобильности студентов путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения; содействие европейским воззрениям в области высшего образования в части разработки учебных планов межвузовского сотрудничества, построение схем мобильности совместных программ обучения и проведения научных исследований; обеспечение преподавателям, исследователям и административному персоналу признания и зачета периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе без нанесения ущерба их правам, установленным законом.

Принцип прагматизма, господствующий на Западе, вызывает противоречивый взгляд на особенности российского образования: фундаментализация знаний, которая означает:

- направленность на обеспечение целостности восприятия научной картины мира;
- направленность на обеспечение системности знаний, что позволяет будущему специалисту овладеть такими существенными методологическими процедурами, как изучение законов образования, строения, функционирования и развития целого, анализ отношений изучаемой системы с другими системами, ее взаимодействия с внешним миром;
- высокая степень обобщенности структурных единиц знания, явлений действительности, по отношению к которым все другие варианты структурных единиц знания являются специальными, что предполагает способность специалиста подводить конкретное знание под обобщенное;
- направленность на обеспечение непрерывности образования, перманентного изменения целей, задач и функций звеньев образовательной системы, в которой начальные звенья формируют знание-знакомство, постепенно расширяющееся и переходящее на стадии получения базового образования в знание-умение и затем в знание-трансформацию, когда человек, работая в какой-то отрасли, выдвигает новые идеи и показывает пути их решения на основе знания-знакомства и знания-умения;
- направленность на обеспечение гибкости знаний, что предполагает готовность будущего специалиста к самостоятельному нахождению

способа применения знаний при изменении ситуации, его способность предлагать самостоятельно найденные или сконструированные способы их применения для аналогичных ситуаций;

- раскрытие сущности фактов и явлений в области профессии и специальности;
- формирование способности к синтезу со знанием из других областей, к формированию междисциплинарного знания.

Гуманитаризация профессионального образования означает его качественный уровень для всех, доступность на всех уровнях, непрерывность в течение всей активной жизни человека. В связи с этим образование ориентируется не только на усвоение студентами определенной суммы знаний, но и на развитие созидательной способности и профессионально значимых качеств личности. Интеграционный характер задач требует повышения научного уровня профессиональной подготовки, интеграции с научными исследованиями и разработками.

Вопросы и задания

1. Каков круг проблем, которые могут возникнуть в период вхождения России в единое европейское образовательное пространство?
2. Каковы преимущества российской системы высшего образования, которые следует сохранить в период вхождения России в единое европейское образовательное пространство?

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования в Европе / В.И.Байденко. – М.: РАО РФ, 2003. – 128 с.
2. Будущее образование в России: демография, экономика, потребности общества // Образование и общество. – 2002. – № 5 (16). – С. 3-8.
3. Давыдов, Ю.С. Университет. Начало XXI века / Ю.С.Давыдов. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. – 208 с.
4. Никандров, Н.Д. Сомнения есть, но надо ли действовать / Н.Д. Никандров // Новости образования. – 2002. – № 12-13. – С. 3-15.
5. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

Рекомендуемая литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов) / под науч. рук. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.
2. Должна ли стать Россия участником Болонского процесса // Высший класс. – 2003. – № 28. – С. 16-25.
3. Никольский, В. Тенденции Болонского процесса / В. Никольский // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 156-164.
4. Новые горизонты развития высшей школы: сб. науч. тр. – М.; Пятигорск: РАО-ПГЛУ, 2003. – 227 с.
5. Реформы образования: аналитический обзор. – М.: Центр сравнительной образовательной политики, 2003. – 303 с.
6. Сенашенко, В. Высшая школа и болонские преобразования / В. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2005. – №6. – С. 95-111.
7. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. – М.: Изд-во «Весь мир», 2003. – 232 с.

2.3. Бакалавриат

В Конвенции европейских высших учебных заведений, принятой представителями более 300 вузов в Саламанке, говорится о том, что степень бакалавра должна быть «главным образом ... подготовительной ступенью для дальнейшего обучения на последовательном уровне» [цит. по 2, с. 37]. Следовательно, первый уровень – *бакалавр* – не должен представлять собой законченную ступень профессиональной подготовки. Это своего рода методологический уровень подготовки, позволяющий в дальнейшем научить человека учиться всю жизнь, формировать навыки профессиональной мобильности, как этого требует современная социально-экономическая ситуация в мире.

В России степень бакалавра стала присваиваться еще в XVIII веке выпускникам учительского института при Московском университете, в дальнейшем – лицам, успешно освоившим полный курс российского университета, присваивали звание действительного студента, что давало им возможность претендовать на первую ученую степень – кандидата. Следующими степенями были магистр и доктор.

В настоящее время подготовка бакалавров представляется в системе российского высшего профессионального образования инновационной технологией:

- неизменный срок подготовки бакалавров, который стабильно остается равным четырем годам;
- широкий спектр функциональных обязанностей бакалавра, очерченный в ГОСе;
- представление о бакалавре как о специалисте с высшим профессиональным образованием, подготовленном к профессиональной деятельности по всем очерченным в его квалификационной характеристике функциям (компетентностный подход к подготовке специалиста);
- сокращение перечня направлений подготовки бакалавров, который, вероятно, не будет превышать 30 позиций;
- отсутствие в рамках конкретной бакалаврской образовательной программы специализаций, что характеризует бакалавра конкретного направления как специалиста, который должен обучаться на основе единого содержания образования вне зависимости от того, в каком вузе или на каком факультете конкретного университета он готовится.

Предполагается, что для подготовки бакалавра содержание общепрофессиональной подготовки должно быть перестроено в направлениях увеличения степени общности материала, углубления степени его фундаментализации и формирования таких компетенций, которые позволят выпускнику на основе имеющихся у него обобщенных систем знаний и умений строить новые системы более частного типа.

Фундаментальность подготовки бакалавров реализуется на основе фундаментализации всех элементов педагогической системы вуза. Выделяются основные признаки фундаментализации обучения: инновационный характер обучения; системность знаний; высокая степень абстракции материала; единство принципов научности, фундаментальности, доступности обучения; дифференцированный подход к фундаментализации отдельных дисциплин и их циклов.

Базис общепрофессиональной подготовки бакалавров представляет собой систему общепрофессиональных знаний, умений и навыков, видов деятельности и профессионально значимых характеристик личности, которые должны быть сформированы у студентов вне зависимости от их отраслевой и профессиональной направленности, что требует организации профессио-

нально ориентированного обучения; использования педагогических технологий, основанных на широком внедрении в учебный процесс научно-исследовательской деятельности, самостоятельной работы студентов.

Инновационные технологии обучения направляются на формирование у выпускников профессионально значимых психофизиологических, эмоционально-волевых качеств личности, которые востребует конкретная профессия.

В ходе освоения содержания обучения обеспечивается формирование опыта творческой деятельности, которая может быть сформирована только в процессе реальной деятельности студента, требующей поиска новых проблем, осуществления переноса, комбинации, преобразования способов деятельности и выполнения других творческих процедур.

Исследователями описаны творческие характеристики личности выпускника образовательного учреждения: умение самостоятельно осуществлять ближний и дальний, внутрисистемный и межсистемный перенос знаний и умений в новую ситуацию; умение видеть новую проблему в традиционной ситуации; умение разрабатывать структуру объекта; умение находить новые функции объекта, отличающиеся от традиционных; умение учитывать альтернативы при решении проблемы; умение комбинировать и преобразовывать ранее известные способы деятельности при решении новой проблемы; умение отбрасывать все известное и создавать принципиально новые подходы, способы давать аргументированные объяснения.

Итак, бакалавр – это специалист широкого профиля, обладающий качествами творческой личности. Такой специалист способен создавать в результате своей профессиональной деятельности качественно новый продукт посредством специфических интеллектуальных процедур, которые нельзя представить как точно описанные и строго регулируемые системы операций и действий. В этом случае можем говорить о подготовке академического бакалавра.

2.4. Магистратура

Магистр – квалификация, присваиваемая лицам, прошедшим обучение по программе высшего образования соответствующей ступени со сроком обучения не менее шести лет. Образовательные программы магистратуры направлены на подготовку специалистов для научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности.

Право присуждения ученой степени магистра было предусмотрено еще уставами первых трех российских университетов: Московского, Казанского, Харьковского. Эта ученая степень следовала за ученой степенью кандидата, а порядок ее получения был закреплён в специальном Положении о производстве в ученые степени, утвержденном в 1819 году, которым была введена и ученая степень доктора наук.

Магистерская профессиональная образовательная программа состоит из бакалаврской программы по соответствующему направлению и программы третьего уровня, которая должна иметь две примерно равные по объёму составляющие – образовательную и научно-исследовательскую. Последняя предполагает формирование умений видеть проблему, самостоятельно ставить цель и задачи по ее решению, разрабатывать средства достижения цели, формулировать гипотезу и прогнозировать результат деятельности. Научно-исследовательская деятельность организует творческий поиск и применение знаний, обеспечивает овладение методами научного познания в процессе деятельности по их поиску, является условием формирования интереса, потребности в творческой деятельности, в самообразовании. На завершающем этапе магистратуры предусматривается сдача выпускных экзаменов, а также защита магистерской диссертации, которая является самостоятельным научным исследованием, выполняемым под научным руководством.

Вопросы и задания

1. Какие идеи заложены в содержание бакалавриата и магистратуры?
2. Составьте примерный перечень знаний, умений и навыков бакалавра и магистра.

Библиографический список

1. Молодцова, В. Модернизация для учителя – большой секрет или приглашение к сотрудничеству? / В. Молодцова // Новости образования. – 2003. – № 21-22. – С. 18-19.
2. Образцов, Э. Скромное обаяние эксперимента / Э. Образцов // Лидеры образования. – 2003. – № 8. – С.18-21.

Рекомендуемая литература

1. Гребнев, Л. Академическая и профессиональная квалификации / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2006. – №6. – С. 6-15.

2. Об итогах деятельности Минобразования России по реализации первого этапа модернизации российского образования. Аналитический доклад. – М., 2004. – 157 с.

3. Федоров, И. Разработка критериев Перечня моноуровневых образовательных программ по специальностям ВПО / И. Федоров, С. Коршунов, С. Еркovich [и др.] // Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 3-11.

2.5. Профессиональные портреты бакалавра и магистра

Отличие бакалаврской и магистерской степеней становится очевидным, если обратиться к их квалификационным характеристикам. Учитывая, что российский классический университет, как правило, готовит специалистов для социальной сферы по гуманитарным социальным профессиям, имеет смысл проанализировать квалификационные характеристики бакалавра и магистра социальной работы, поскольку данная профессия с каждым годом обретает популярность и занимает достойное место в квалификационном справочнике профессий. Кроме того, являясь по своей сути междисциплинарной областью деятельности, данная профессия аккумулирует в себе знания, умения и навыки многих наук, относящихся к социально-гуманитарным, естественным наукам.

Квалификационные характеристики выпускника, получающего степень бакалавра социальной работы

Бакалавр социальной работы:

- выявляет (организует работу по выявлению) в микрорайоне, организации, учреждении или предприятия лиц, нуждающихся в социальной защите, социальной помощи и поддержке;
- консультирует в отношении их прав и обязанностей, а также возможностей получения социальной защиты, помощи и поддержки;
- участвует в прогнозировании, проектировании и моделировании социальной работы в микрорайоне, организации, учреждении или предприятии и организует (и/или ведет) воспитательную и образовательную деятельность в них;
- содействует координации деятельности различных организаций, учреждений и предприятий в проведении социальной работы.

Объектами профессиональной деятельности бакалавра социальной работы являются: организации, учреждения и службы производственной и непроизводственной сферы, различных организационно-правовых форм, специализирующихся в области социальной работы; различные группы населения и отдельные лица, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании; средние общеобразовательные и специальные учебные заведения, ориентированные на социальную работу.

Виды профессиональной деятельности.

Бакалавр социальной работы подготовлен к выполнению видов профессиональной деятельности в области социальной работы, конкретное содержание которых определяется основной образовательной программой, разрабатываемой вузом. Этими видами профессиональной деятельности выступают: исследовательско-прикладная; организационно-административная; практическая работа в социальных организациях и службах; педагогическая деятельность (при условии получения дополнительного образования в этой области).

Бакалавр социальной работы может быть подготовлен к участию в решении следующих задач:

1. Исследовательско-прикладная деятельность (экспертиза, прогнозирование социальных процессов и явлений в области социальной работы; подготовка проектов нормативной базы деятельности социальных служб; организация внедрения социальных проектов и программ).

2. Организационно-административная деятельность (информационно-ресурсное обеспечение социальной работы; административная работа в подразделениях социальных учреждений и служб; участие в координации социальной работы различных организаций, учреждений и предприятий; кадровая работа в социальных органах и учреждениях).

3. Практическая деятельность в социальных службах (участие в социально-профилактической работе; посредничество и консультирование).

4. Педагогическая деятельность (организация воспитательной работы в социальных организациях и службах; учебно-воспитательная работа в общеобразовательных и специальных средних учебных заведениях – при условии получения дополнительного педагогического образования).

Требования к уровню подготовки бакалавра социальной работы

В соответствии с квалификационными требованиями бакалавр должен знать:

- основные этапы и тенденции становления социальной работы как общественного института в России и за рубежом;
- понятия и категории, принципы и закономерности, формы и уровни социальной работы, специфику ее познания, прогнозирования, проектирования и моделирования;
- сущность, содержание, инструментарий, основные методы и виды технологий социальной работы;
- экономические, организационно-управленческие и ценностные аспекты социальной работы;
- основы социологического анализа;
- психологические основы социальной работы;
- основы педагогической теории и деятельности, основные формы и методы обучения и воспитания; проблемы педагогической работы в организациях, учреждениях и службах социальной работы;
- социально-медицинские основы здоровья;
- основы правового обеспечения социальной работы.

Бакалавр должен изучать опыт:

- практический опыт в организациях, учреждениях и службах социальной защиты и обслуживания;
- организации и управления подразделениями учреждений и служб системы социальной работы;
- получения и обработки информации о системе социальной работы;
- проведения анализа и мониторинга состояния и развития объектов социальной работы;
- использования информационных технологий в органах и учреждениях социальной работы;
- участия в исследовательской работе, составления рефератов и написания адекватного уровня исследовательских работ.

Бакалавр должен владеть:

- основными методами социальной работы с различными группами населения и отдельными лицами;

- методами рациональной организации труда, принятия управленческих решений в органах и учреждениях социальной работы;
- методикой взаимодействия с государственными и негосударственными учреждениями и организациями, координации непосредственной контактной социальной работы, проведения консультационных мероприятий и профилактической работы с объектами социальной работы;
- методами проведения аналитической, прогноз-но-экспертной и мониторинговой работы;
- основными методами психолого-педагогической деятельности;
- методами образовательно-воспитательной работы в социальных организациях и службах.

***Квалификационные характеристики выпускника,
получающего степень магистра социальной работы***

Магистр социальной работы:

- организует на основе современных методов получение, обработку и хранение научной информации по проблемам социальной работы в районе, регионе, стране;
- участвует в разработке стратегий и конкретных программ социальной работы в курируемом районе, регионе, стране;
- проводит самостоятельно и творчески исследовательскую работу по анализу основных тенденций развития теории и практики социальной работы в районе, регионе, стране;
- дает консультации по вопросам нормативно-правовой базы социальной работы, методам ее проведения и формам защиты прав населения;
- умеет содержательно и методически грамотно организовать процесс профессионального обучения и воспитания будущих специалистов социальной работы в высших учебных заведениях.

Возможности продолжения образования: магистр подготовлен к обучению в аспирантуре преимущественно по научным специальностям: социальная философия, социология, социальная история, социальная психология, социальное воспитание и др.

Требования к уровню подготовки магистра социальной работы

Основная образовательная подготовка магистра социальной работы состоит из программы подготовки бакалавра по соответствующему направлению (4 года) и специализированной подготовки магистра (2 года).

Поэтому общие требования к уровню подготовки магистра определяются содержанием аналогичного раздела требований к уровню подготовки бакалавра и требованиями, обусловленными специализированной подготовкой.

Основная образовательная программа включает в себя научно-исследовательскую часть, которая предусматривает преимущественно активные формы ее освоения (спецсеминары, дискуссии, лекции, другие виды аудиторных занятий, «деловые игры», написание научных рефератов, статей, рецензий и т.д.), научно-исследовательскую и научно-педагогическую практику.

Научно-исследовательская практика должна проводиться в опорно-экспериментальных организациях, учреждениях и службах социальной работы при вузах либо в специально подобранных организациях и учреждениях в районах, городах, областях, органах системы социальной работы на основе договоров между вузами и названными органами, организациями, учреждениями, службами.

В ходе научно-педагогической практики будущий магистр должен: освоить принципы и методы воспитательной работы в организациях, учреждениях и службах социальной работы; научиться планировать, организовывать педагогический процесс; получить навыки планирования, подготовки и проведения различных видов аудиторных занятий по дисциплинам направления (выборочно); научиться организовывать внеаудиторные воспитательные мероприятия, помогать развитию органов студенческого самоуправления с учетом специфики направления подготовки.

Требования, обусловленные специализированной подготовкой магистра социальной работы:

- владение навыками самостоятельной научно-исследовательской и педагогической деятельности, требующими широкого образования в соответствующем направлении;
- умение формулировать и решать задачи, возникающие в ходе научно-исследовательской и педагогической деятельности и требующие углубленных профессиональных знаний;

- умение выбирать необходимые методы исследования, модифицировать существующие и разрабатывать новые методы, исходя из задач конкретного исследования;
- умение обрабатывать полученные результаты, анализировать и осмысливать их с учетом имеющихся научных данных;
- умение вести библиографическую работу с привлечением информационных технологий;
- умение предоставлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, современных средств редактирования и печати;
- умение реализовывать специфику научно-исследовательской и педагогической деятельности в области социальной работы.

Вопросы и задания

1. Каковы квалификационные требования, предъявляемые специалисту по вашему направлению, и квалификационные требования, предъявляемые бакалавру? Сравните их.
2. Каковы квалификационные требования, предъявляемые специалисту по вашему направлению, и квалификационные требования, предъявляемые магистру? Сравните их.
3. Каковы квалификационные требования, предъявляемые бакалавру по вашему направлению, и квалификационные требования, предъявляемые магистру? Сравните их.

Библиографический список

1. Дорофеев, А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А. Дорофеев // Высшее образование России. – 2005. – № 4. – С. 30-34.
2. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

Рекомендуемая литература

1. Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации // Бюллетень Госкомвуза России. – 1993. – № 9. – С. 3-10.
2. Сергеев, В. О моделях деятельности и подготовки специалиста / В. Сергеев, Д. Исхакова, Х. Ярошевская [и др.] // Высшее образование России. – 2005. – № 8. – С. 159-161.

2.6. Система зачетных единиц

Инструментами признания достигнутых степеней и основой мобильности студентов при получении высшего образования являются система кредитных единиц и приложение к диплому.

Термины «кредитный час», «кредит», «кредитная система» пришли в Европу из США. Наиболее распространенными являются: европейская система зачетного перевода (European Credit Transfer System – ECTS); система кредитов, принятая в США (US Credit System – USCS). Первая система принята в Европе в качестве основной в Болонском процессе, сегодня ею пользуется более тысячи европейских вузов при осуществлении студенческих обменов.

Под системой зачетных единиц понимается многомерное определение всех основных аспектов организации учебного процесса на основе использования зачетной единицы (кредита) в качестве меры трудоемкости учебной работы, выражающей совокупность всех элементов учебного процесса.

Перевод аудиторных часов в кредитные не представляет сложностей. На практике один кредит предполагает примерно от 26 до 30 часов нагрузки студентов, включая: аудиторные занятия, самостоятельную работу, зачеты, экзамены и другие определенные кафедрой виды деятельности.

В соответствии с методикой расчета трудоемкости основных отраслевых программ высшего профессионального образования в зачетных единицах, рекомендованной Министерством образования РФ 28.11.02, №14-52-988ИН/13, одна зачетная единица должна соответствовать 36 академическим часам общей трудоемкости по 45 минут (или 27 астрономическим часам). Определение трудоемкости учебной дисциплины в зачетных единицах.

Например, если учебным планом по дисциплине предусматривается одна лекция в неделю (2 часа в неделю), одно семинарское занятие и одна лабораторная работа раз в две недели (по часу в неделю), то в случае успешного изучения данной дисциплины в течение семестра студенту засчитывается три ($2 + 0,5 + 0,5 = 3$) зачетные единицы. При этом он будет иметь по данной дисциплине недельную аудиторную нагрузку в объеме четырех академических часов и выполнять самостоятельную работу в объеме пяти академических часов в неделю, за которую он должен регулярно отчитываться перед преподавателем (таблица 2).

Определение трудоемкости учебной дисциплины в зачетных единицах

Количество зачетных единиц	Трудоемкость учебной дисциплины
одна зачетная единица =	1 час лекции + 2 часа самостоятельных работ в неделю + другие виды учебной работы по данной дисциплине в течение одного семестра (подготовка реферата, графико-расчетная работа, домашние задания и т.п., экзамен, зачет) 2 часа семинарских занятий + 1 час самостоятельной работы в неделю + другие виды учебной работы (аудиторная работа, реферат, графико-расчетная работа, домашнее задание, экзамен, зачет) 2 часа лабораторных работ + 1 час самостоятельной работы в неделю + другие виды учебной работы (аудиторная работа, реферат, графико-расчетная работа, домашнее задание, экзамен, зачет)

За учебный год, при диапазоне работы от 34 до 40 недель, студентом может быть получено около 60 кредитов, свидетельствующих об освоении им определенных учебных программ. Статус студента будет определяться не курсом обучения, а объемом изученных учебных дисциплин в кредитных часах и полученным средним баллом на данном этапе обучения.

Приложение к диплому должно содержать описание характера, уровня, контекста, содержания и статуса обучения, пройденного и успешно завершенного лицом, поименованным в оригинале квалификации, к которому приложен документ. В приложении не допускаются субъективные оценки, заявления об эквивалентности или предложения о признании. Цель приложения – представить исчерпывающие независимые данные для обеспечения международной «прозрачности» и объективного академического и профессионального признания квалификации (дипломов, степеней, сертификатов и т.д.).

Данные предоставляются по восьми разделам:

1. Сведения о личности обладателя квалификации;
2. Сведения о квалификации;
3. Сведения об уровне квалификации;
4. Сведения о содержании образования и полученных результатах;
5. Сведения о функциях квалификации;
6. Дополнительные сведения;
7. Свидетельствование приложения;

8. Национальная система высшего образования, характеризующая тип вуза и структуру квалификаций в соответствии с положениями Лиссабонского Соглашения Совета Европы (апрель 1997 г.) о признании документов о квалификации в высшем образовании.

Переход к накопительной системе кредитных единиц прогнозирует существенные изменения в работе вузов, преподавателей и студентов, что позволит свободно передвигаться студентам из вуза в вуз с целью получения кредитов и дипломов, повысит качество обучения по сопоставимым учебным планам и программам и доверие вузов друг к другу.

Вопросы и задания

1. Сравните имеющуюся систему расчета трудоемкости учебных занятий по вашей дисциплине с европейской. Каковы преимущества и недостатки?
2. Попробуйте разработать примерную систему зачетных единиц по своей дисциплине. На какие идеи будете опираться?

Библиографический список

1. Сазонов, Б. Организационно-экономические аспекты модернизации: система зачетных единиц / Б. Сазонов // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 9-26.
2. Сенашенко, В. Кредитный час: что это такое? / В. Сенашенко // Высшее образование в России. – 2002. – № 6. – С. 43-46.

Рекомендуемая литература

1. Сазонов, Б. Организационно-экономические аспекты модернизации: система зачетных единиц / Б. Сазонов // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 63-79.

2.7. Система контроля качества образования

Достижение высокого качества профессиональной подготовки предполагает: определение обязанностей участвующих органов и учреждений; систему аккредитации, аттестации и сопоставимых процедур; учебные и академические программы; восприимчивость к потребностям учащихся и обеспечение внеучебных услуг; научные исследования и публикацию результатов; укомплектование кадрами; создание материально-технической базы; совершенствование управления и финансирование.

В целом качество образования обусловлено существующей в настоящее время системой показателей лицензирования, аттестации и аккредитации. За показатели качества образовательных услуг принимаются: наличие лицензии, срок действия которой не истек; наличие ГОСа; соответствие внутривузовской нормативной документации требованиям законодательства и нормативных положений в системе образования; оценка структуры и содержания образовательных программ; уровень информационно-методического обеспечения учебного процесса, учебно-методическая работа; оценка состояния учебно-лабораторной базы; уровень организации учебного процесса; уровень требований к абитуриентам при приеме; результаты итоговой аттестации выпускников и их востребованность; оценка внутривузовской системы контроля качества подготовки специалистов; результативность научно-исследовательской и научно-методической работы; эффективность внутривузовской системы контроля качества подготовки специалистов; кадровая обеспеченность.

Профессиональная подготовка осуществляется по направлениям: подготовка выпускников по блоку гуманитарных и социально-экономических дисциплин; по блоку естественно-научных дисциплин; по блоку общепрофессиональных дисциплин; по блоку специальных дисциплин.

Практика показывает, что обеспечение высокого качества образования в вузе возможно при условии: применения активных форм довузовской подготовки; высокого уровня квалификации профессорско-преподавательского состава и его постоянное повышение; результативности научно-исследовательской работы преподавателей, аспирантов, докторов, студентов; организации эффективной практики; создания системы дополнительных образовательных услуг; воспитательной и внеаудиторной работы; активного включения студентов в процесс управления вузом; создания базы для ис-

пользования информационных технологий; включенности в международное образовательное пространство; работы с выпускниками.

Особое значение в связи с вступлением России в Болонский процесс приобретает учебно-методическая работа, которая обеспечивает соответствие учебного процесса ГОСу; наполняемость университетского компонента образования; введение элективных курсов; возможность выбора студентами своего индивидуального образовательного маршрута; промежуточную межсессионную аттестацию; внедрение рейтинговой системы оценки качества знаний, умений и навыков; итоги экзаменационных сессий; итоги государственной аттестации; авторские учебники, учебно-методические пособия для различных форм обучения, а также для послевузовского образования, в том числе на электронных носителях; учебно-методические материалы и пособия по организации самостоятельной работы студентов и проведению контроля знаний; авторские рабочие программы и учебно-методические материалы; сетевые информационные ресурсы.

Совокупность инновационных задач актуализирует проблему эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава: это – эффективность аспирантуры, докторантуры и соискательства; защита докторских и кандидатских диссертаций преподавателями университета; достижение соответствия и превышение нормативных показателей объема фундаментальных и прикладных научных исследований, а также востребованность НИР из расчета на единицу профессорско-преподавательского состава; количество публикаций (монографий, учебников, учебных пособий, сборников научных трудов, статей); дипломы, медали, грамоты, премии конкурсов; участие в проектах, грантах; участие в конференциях различного уровня; доля студентов, участвующих в НИР (научные конференции, семинары, конкурсы, выставки, гранты, публикации, дипломы, грамоты, премии).

Повышение качества подготовки специалиста требует раскрытия творческого потенциала преподавателя и студента, поиска методов диагностики одаренной молодежи, профилактики и преодоления неблагоприятных социально-психологических условий развития личности.

Проблемы, снижающие эффективность учебного процесса: невысокий уровень познавательных мотивов студентов; неадекватная оценка студентами своих способностей, особенностей личности; незнание методов обучения, развивающих личность студентов в процессе обучения в вузе; не-

достаточный уровень психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности; отсутствие навыков эффективного взаимодействия с людьми; недооценка в процессе профессиональной подготовки склонностей, возможностей и типа личности обучаемого.

Вопросы и задания

1. Каковы показатели качества образовательных услуг?
2. Какие стороны учебного процесса, на ваш взгляд, не отражены в системе контроля качества?

Библиографический список

1. Ермошенко, Б. Система управления качеством / Б. Ермошенко, В. Порошенко, Т. Литвинова // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 9-15.
2. Оценка качества профессионального образования / под. ред. В.И. Байденко [и др.]. – М.: Владос, 2001. – 132 с.

Рекомендуемая литература

1. Барышников, Н.В. Концепция контроля и обеспечения качества образования ПГЛУ / Н.В. Барышников. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – 170 с.
2. Всеобщее управление качеством: учебник для вузов / под ред. О.П. Глудкина. – М.: Владос, 1999. – 230 с.
3. Грызлов, В. Качество образования: диалектика позиций и уровней / В. Грызлов // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 25-28.

2.8. Содержание образования в системе зачетных единиц

Документ, определяющий содержание образования в системе зачетных единиц, представляет собой основную образовательную программу (ООП), которая разрабатывается вузом на основе государственного образовательного стандарта и включает в себя учебный план, стандарты учебных дисциплин и всех видов практик.

Учебный план содержит *основной учебный план*, который не предусматривает распределения дисциплин по семестрам, и *учебный план-график студента*, который является производным от основного учебного плана и представляет собой рекомендуемое студентам типовое распределение дисциплин по семестрам и годам обучения. Его рекомендательный

характер не ограничивает права студента самостоятельно выбирать дисциплины из основного учебного плана для изучения в очередном семестре.

Основной учебный план в системе зачетных единиц имеет модульную структуру и разрабатывается как сквозной для бакалаврского и магистерского уровней обучения. Для каждого модуля указывается его трудоемкость в зачетных единицах и семестр, в котором возможно изучение модуля (осенний, весенний, каждый семестр).

Дисциплины основного учебного плана имеют статус обязательных и по выбору. Перечень обязательных дисциплин и их минимальные объемы в зачетных единицах определяются образовательными стандартами, которые могут содержать рекомендуемый перечень дисциплин по выбору, относящихся к циклам естественнонаучной и общепрофессиональной подготовки. С учетом мнения работодателей, традиций университета и особенностей регионального рынка труда ученый совет утверждает также раздел основного учебного плана «Дисциплины специализаций», имеющие статус специальных дисциплин по выбору.

Предполагается, что студент не обязан выбирать специализацию и осваивать весь комплекс дисциплин, относящихся к конкретной специализации. При формировании **учебного плана-графика** студент может выбирать дисциплины из всего перечня дисциплин специализаций с учетом собственных представлений о необходимости получения тех или иных специальных знаний и дополнительных к диплому сертификатов для наиболее успешной самореализации на рынке труда по окончании университета.

В ситуации самостоятельной разработки студентом собственной стратегии образования возрастает роль преподавателя, основной функцией которого становится консультирование. В обязанности преподавателя-консультанта входят:

- ознакомление студентов с решениями ученого совета и ректората, разъяснение политики вуза в отношении учебного процесса, развития научных исследований и других направлений и аспектов деятельности;
- информирование руководства вуза о предложениях и пожеланиях студентов по совершенствованию всех направлений деятельности вуза;
- разъяснение студентам их прав и обязанностей, особенностей в системе кредит-часов, оценки их труда и знаний на различных этапах обучения, требований, предъявляемых к уровню усвоения знаний и приобретенных навыков;

- консультация и контроль составления студентами личных семестровых учебных планов и расписаний учебных занятий, обеспечение их сбалансированности по объему учебной нагрузки (25-45 зачетных единиц в семестр в размерности ECTS);
- консультация и оказание помощи студенту в решении любых возникающих вопросов, с которыми он обращается к преподавателю-консультанту.

В этом случае принципами педагогического менеджмента выступают: четко поставленные цели; проектирование учебно-воспитательного процесса; компетентная консультация; оперативный, надежный (объективный), полный, точный и постоянный учет; справедливое отношение к студентам; взаимная дисциплинированность; вознаграждение (в баллах или с использованием моральных средств, стимулирующих мотивацию к учению) за качественное и своевременное выполнение заданий; наличие у преподавателей и студентов четко отработанных стандартных инструкций и строгое их соблюдение, что способствует повышению качества обслуживания студентов преподавателями, объективности взаимного контроля преподавателей и студентов, предсказуемости получаемых студентами оценок.

Роль преподавателя-консультанта усложняется в связи с увеличением доли самостоятельной работы студентов: подготовка к аудиторным занятиям (лекциям, практическим, семинарским, лабораторным работам и др.) и выполнение соответствующих заданий; самостоятельная работа над отдельными темами учебных дисциплин в соответствии с учебно-тематическими планами; выполнение письменных контрольных и курсовых работ; подготовка ко всем видам контрольных испытаний, в том числе цикловым и комплексным экзаменам и зачетам, тестированию; подготовка к итоговой государственной аттестации, в том числе выполнение выпускной квалификационной работы; работа в студенческих научных обществах; участие в работе факультативов, спецсеминаров, в научной и научно-методической работе кафедр и факультета.

Предъявляемые требования к организации самостоятельной работы студентов:

- выполняется лично студентом или является частью самостоятельно выполненной коллективной работы;

- представляет собой законченную разработку или законченный этап разработки, где раскрываются и анализируются актуальные проблемы изучаемой дисциплины;
- демонстрируется достаточная компетентность студента в раскрываемых вопросах;
- имеет учебную, научную и/или практическую направленность и значимость;
- содержит определенные элементы новизны.

Для повышения результативности самостоятельной работы студентов создается учебно-методическое обеспечение, которое содержит: рекомендации по срокам, объему и качеству усвоения материала с указанием учебных и научных изданий, используемых в этих целях; вопросы для самоконтроля, проверочные тесты, контрольные задания, а также примеры оформления самостоятельной письменной работы; акцентирование внимания на узловых моментах текста (дефиниции, идеи, концепции и т.п.).

В практике вуза применяются различные виды отчета о самостоятельной работе: оценка устного ответа на вопрос, сообщение, доклад на практических занятиях; решение ситуационных задач по практико-ориентированным дисциплинам; конспект, выполненный по теме, изучаемой самостоятельно; тексты контрольной, курсовой работ и их защита; отчет о прохождении практики, отзыв и квалификационная характеристика за подписью руководителя базы практики и куратора практики; тестирование, выполнение письменной контрольной работы по изученной теме; модульно-рейтинговая система оценки знаний студентов по блокам (разделам) изучаемой дисциплины, циклам дисциплин; успешная сдача текущих курсовых, цикловых и комплексных экзаменов и зачетов, в том числе государственного междисциплинарного комплексного экзамена по общепрофессиональным и специальным дисциплинам; защита выпускной квалификационной работы; статьи, тезисы выступления и другие публикации в научном, научно-популярном, учебном изданиях по итогам самостоятельной работы и научно-исследовательской работы, опубликованные по решению кафедры или факультета.

Вопросы и задания

1. Каковы требования, предъявляемые к самостоятельной работе студентов? Проанализируйте их.
2. Составьте примерные задания для самостоятельной работы студентов по вашей дисциплине. Каковы критерии их успешного выполнения?

Библиографический список

1. Гарунов, М.Г. Самостоятельная работа в вузе / М.Г. Гарунов [и др.]; под ред. И.М. Плагова. – Челябинск: ЧелГУ, 1995. – 162 с.

Рекомендуемая литература

1. Антропов, Б.А. Научно-методические основы организации самостоятельной работы студентов / Б.А. Антропов [и др.]. – Свердловск: СГУ, 1991. – 110 с.
2. Белкин, Е.Л. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов / Е.Л. Белкин [и др.]. – Орел: Орловский госуниверситет, 1989. – 156 с.
2. Рубаник, А. Самостоятельная работа студентов / А. Рубаник, Г. Большакова, Н. Тельных // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 120-124.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНТЕГРАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ И В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Наши ограниченный ум для удобства
делит мир на части: физику, биологию,
геологию и так далее, но ведь природа,
на самом деле, никакого деления не знает.*
Р. Фейнман

3.1. Интеграция как общенаучная категория

Понятие «*интеграция*», в общем значении совпадая с понятием «интегративность», означает процесс соединения отдельных частей в некоторую целостность, которая подчиняется законам соотношения между частями и целым. Ближайшими характеристиками интегративности могут служить целостность и взаимовлияние, а интеграции – принцип формирования системы [11]. Интеграция призвана указывать не столько на объединение в одно целое того, что до этого было разрозненным, сколько на осуществление и проявление целостности и единства на основе определенной сложности.

Словари (энциклопедический, философский, русского языка, иностранных слов) трактуют интеграцию как: восстановление, восполнение (от лат. *integratio*); объединение в целое каких-либо частей, элементов (от лат. *integer*); состояние связанности отдельных дифференцируемых частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию; взаимосвязь ранее автономных элементов в те или иные совокупности. Таким образом, итоги этимологического анализа дают возможность отождествления данного понятия с понятием «целостность».

Для раскрытия сущности интеграции следует выявить соотношение между понятиями: связь – интеграция, взаимодействие – интеграция, система – интеграция, единство – интеграция.

1. *Связь, взаимосвязь* – взаимообусловленность существования явлений, разделенных в пространстве и во времени. Интегративная связь – особая связь элементов в системе, выражающая тенденцию к объединению элементов в единое целое; «интеграционные процессы выражают не толь-

ко связи элементов друг с другом, но и связи и отношения различных элементов к целому – системе» [18, с. 192];

2. *Взаимодействие* – категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Интегративное взаимодействие – процесс укрепления связей, повышения согласованности взаимодействий, роста общности интересов и целей участников взаимодействия;

3. *Система* – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство. Интегративная система характеризует тенденции ее развития как целостного образования. При этом процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы (в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии.

4. *Единство* – общность, полное сходство целостность, сплоченность; неразрывность; взаимная связь.

Таким образом, рассмотренный спектр толкования понятий интеграция, интеграл, интегративность, интегральность подтверждает синонимичность их употребления, однако осмысление некоторых особенностей и тенденций употребления терминов понятийного поля интеграции выявляет некоторые различия в их толковании. Так, ученые указывают на то, что интеграция – это всегда объединение, однако подчеркивают различную приоритетность составляющих объединительного процесса. Общим во всех определениях интеграции является объединительный процесс, происходящий в системном образовании. Вместе с тем *интеграция – это явление, имеющее двуединую природу и представляющее как процесс и как результат; это состояние целостности, характеризующееся взаимосвязанностью, взаимодействием и взаимопроникновением, взаимозависимостью.*

Общенаучное исследование смысла понятия «интеграция» связано с осмыслением происходящих процессов в различных сферах науки и направлено на то, чтобы выявить в них общие тенденции, обусловленные причинами, детерминирующими фактами, основными чертами данного феномена.

Для доказательства правомочности рассмотрения интеграции как общенаучной категории следует обратиться к анализу слова «категория», ко-

торое трактуется как научное понятие, выражающее наиболее общие свойства и связи явлений деятельности. Понятие в своем логическом содержании воспроизводит диалектическую закономерность познания, диалектическую связь единичного, особенного и всеобщего. «Понятия – это воплощенные в словах продукты социально-исторического процесса познания, которые выделяют и фиксируют общие существенные свойства; отношения предметов и явлений, а благодаря этому одновременно суммируют важнейшие свойства о способах действия с данными группами предметов и явлений» [3, с. 10]. В понятиях фиксируются существенные и несущественные признаки объектов, необходимые и случайные, качественные и количественные, поэтому возникновение понятий является важнейшей закономерностью становления и развития человеческого мышления. Объективная возможность возникновения и существования понятий в мышлении заключается в предметном характере окружающего нас мира, т.е. в наличии в нем множества отдельных предметов, обладающих качественной определенностью. Особенно интенсивно возникновение новых понятий происходит в сфере науки в связи со стремительным углублением и развитием научного познания: открытия в объектах новых сторон, свойств, связей, отношений влекут за собой появление новых научных понятий.

По степени общности понятия могут быть разными – менее общими, более общими, предельно общими – и подлежат обобщению. В познании функционируют частнонаучные, общенаучные и всеобщие понятия. Большую роль в современной науке играют общенаучные понятия, которые возникают в точках соприкосновения, «на стыке» различных наук при решении каких-то комплексных или глобальных проблем. Взаимодействие наук при решении такого рода научных проблем существенно ускоряется благодаря использованию общенаучных понятий, что обусловлено характерным для нашего времени взаимодействием наук, образующих основные сферы научного знания. Таким образом, интеграция рассматривается как общенаучная категория, т.е., по сути, интеграция проявляется в различных сферах науки. Как и любая категория, интеграция образовалась в процессе исторического развития познания на основе общественной практики и на каждом его этапе имела свое значение.

До XIX века взаимное размежевание наук, дифференциация изоляционистского типа была ведущей тенденцией в сфере науки, что привело, несмотря на большие успехи, достигнутые наукой на пути прогрессирующей

щей специализации, к росту рассогласования научных дисциплин. Возник кризис единства науки, который инициировал создание единой науки о мироздании и природе, то есть интеграцию научного знания. В итоге термин «интеграция» использовался учеными для обозначения объединения каких-то частей в единое целое, при этом подразумевалось преодоление дезинтегрирующих факторов, ведущих к разобщенности системы, к чрезмерному росту самостоятельности элементов или частей, что должно было повысить степень упорядоченности и организованности системы.

В социологическом энциклопедическом словаре интеграция определяется (от лат. *integratio* – «соединение») как процесс, результатом которого является достижение единства и целостности, согласованности внутри системы, основанной на взаимозависимости отдельных специализированных элементов. Вместе с тем отмечаются особенности этого процесса с учетом предмета социологической науки – становление и поддержание социальных взаимодействий и взаимоотношений, что является одним из функциональных условий существования и равновесия социальной системы наряду с адаптацией, достижением цели и сохранением ценностных образцов.

Таким образом, *интеграция как общенаучная категория представляется научным понятием, выражающим наиболее общие свойства и связи явлений социально-экономической, политической, государственно-правовой и культурной действительности развития мирового сообщества государств и народов; это объективный объединительный процесс, направленный на достижение цели, на нахождение целой величины.*

Попытки адаптировать интеграцию к тенденциям развития образования находим в междисциплинарном словаре терминологии (В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев), где это понятие рассматривается в контексте проблемы непрерывного образования и трактуется как процесс и результат взаимодействия обособленных структурных элементов какой-либо совокупности, приводящий к оптимизации связей между ними и к их объединению в одно целое, т.е. в единую систему, обладающую новым качеством и новыми потенциальными возможностями [5]. В основе решения проблемы интеграции научного знания лежит философский принцип единства мира. Поскольку мир един, его адекватное отражение должно представлять некое единство; системный целостный характер мироздания обуславливает целостность общенаучного знания.

К настоящему времени в науке действует множество интегрирующих факторов, которые позволяют утверждать, что она стала целостным системным образованием, и проблема состоит в достижении еще большей организованности и упорядоченности: в организации исследований на стыке наук; в разработке междисциплинарных научных методов, которые могут применяться в различных науках (спектральный анализ, хроматография, компьютерный эксперимент, еще более широкую интеграцию дает возможность осуществлять применение математического метода); в поиске объединительных теорий и принципов, к которым можно было бы свести бесконечное разнообразие явлений природы; в разработке теорий, выполняющих общеметодологические функции в различных науках. Рассмотрение человека как целостной системы позволяет обозначить суть интеграции в науке – организация системы.

Учеными предпринимались попытки нахождения природы интеграции: определялись ступени интеграции частей и целого (возникновение системы связей между частями, утрата частями своих первоначальных идентификационных качеств при вхождении в состав целого, появление у возникающей целостности новых свойств, обусловленных как свойствами частей, так и возникновением новых систем межчастных связей), новые свойства у вновь образованных частей посредством интеграции. Интеграция обусловлена взаимопроникновением элементов различных областей знания и ростом их обобщенности и комплексности, уплотненности и организованности; деятельностным аспектом понимания интеграции. Взаимопроникновение, уплотнение, унификация – существенные характеристики интеграции знания, они указывают на то, что в данном процессе имеет особую значимость взаимодействие на основе наличия общих проблем и целей исследования интегрируемых объектов; наличия унифицированной системы познавательных средств (теорий, понятий, методов и т.д.) для решения и реализации данных проблем и целей. При этом «существенно важной отличительной чертой научных исследований следует считать то, что они комплексную проблему решают благодаря выработке качественно новой, общей для включенных в процесс взаимодействия объектов системы познавательных средств» [4, с. 86]. С позиций системного подхода выделяются различные формы интеграции: совокупность – простое объединение элементов в некоторое множество по некоторому общему признаку, в случае объединения различных элементов такую совокуп-

ность можно назвать комплексом; сложность или комплексность; упорядоченность, когда в некотором комплексе появляется отношение порядка между элементами, которое дает дополнительный объединительный признак для входящих во множество объединяющихся элементов. Так, комплексность в научно-познавательной деятельности трактуется как промежуточное звено между простым множеством представлений, взглядов, знаний и высшей формой интеграции – внутренне органичным синтезом на соотношение понятий «интеграция» и «синтез». Ряд исследователей разводят понятия «интеграция» и «синтез», считая синтез необязательным, хотя и конечным результатом интеграции, трактуя его как слияние взаимодействующих систем в однородную целостность, тогда как, по их мнению, «интеграция есть единство многообразного, то есть дифференцируемость не исключается, а диалектически отрицается – сохраняется на уровне элементов, снимается на уровне системы [1, с. 58]. Отмечается, что понятие «синтез» используется чаще в сфере гносеологии, а понятие «интеграция» – еще и в материально-производственной, управленческой деятельности человека.

При рассмотрении проблемы интеграции знания отмечается существенная разница между данными понятиями, поскольку «интеграция» и «синтез» есть взаимопроникновение, соединение, сплав различных элементов наук, соединение в единое целое; «интеграция» и «синтез» могут быть взаимозаменяемыми понятиями, синонимами [16, с. 48]. Синтез общепризнанно считается высшей формой интеграции, при рассмотрении типологии интеграции неизменным является обращение к типологии синтеза (Г.Ю. Кикец), которая содержит взаимосвязь деятельностного и структурного подходов:

- это объединение знаний на основе установления внешних связей и отношений, то есть эмпирического сходства свойств, по генетической связи объектов той или иной области знания; создание единой системы при сохранении самостоятельности ее звеньев; основанием синтеза знаний является попытка установить субстратное (то есть на общей материальной основе значимых процессов и явлений) единство различных объектов знания;
- это преобразование структуры знаний, возникновение тенденции к построению единой теории на основе прослеживаемой функциональной зависимости. В этом случае основанием выступает стремление обнаружить единую функциональную зависимость, то есть общность поведения; здесь отмечается качественно новое определение

основания синтеза, когда всеобщность устанавливается на основе познания законов творчески преобразовательной деятельности;

- это синтез научных знаний, когда вместо однозначной, однонаправленной механической зависимости устанавливается зависимость, включающая «обратную связь», выражающаяся во взаимодействии всех элементов системы; в качестве аналога системы используются процессы, относящиеся к человеческой деятельности [9].

При определении сути интеграции ученые используют ее противоположность – дифференциацию (В.С. Евдокимов, Э.П. Семенюк, Н.Р. Ставская). В частности, отмечается: «Интеграция науки – это осуществляемый через дифференциацию процесс проникновения понятий, методов, теорий одних отраслей знаний в другие, процесс обмена научной деятельностью коллективов и людей науки» [12, с. 278]. Сущность интеграции в целом в уплотнении научной информации, росте комплексности, емкости и системности знаний. В ряде работ отсутствует понимание интеграции как единства многообразного процесса, при котором исходные науки продолжают существовать и развиваться в рамках целостности.

Анализ литературных источников, посвященных рассмотрению понятия «интеграция» в различных сферах жизнедеятельности человека, показал его неопределенность, размытость (П.В. Алексеев, М.С. Асимов, А.П. Турсунов, М.И. Берулава, Е.И. Бражник, В.П. Казначеев, Ю.Л. Климантович, Н.Е. Овчаренко и др.). Ученые склоняются к крайне широкой трактовке интеграции, включая в это понятие и простое взаимодействие частей какого-либо явления, и сотрудничество между государствами. Так, проблематика интеграции из конкретно-прикладных вопросов узких научных специализаций сегодня разрастается до глобальных, жизненно важных явлений, пред- определяющих повороты во внешней и внутренней политике государств и судьбы населяющих их народов. В этом контексте важно отметить, что вопросы интеграции оказываются теперь актуальными с точки зрения современного состояния и будущих перспектив науки. Интеграция не есть централизация, это скорее сознательное и объективно необходимое приспособление частей друг к другу, сохраняющих при этом разную степень автономии; это добровольный централизм, который может быть воплощен в различных формах (общий рынок, межсистемная научно-производственная кооперация, финансово-промышленные группы, совместные предприятия, международные банки, ТНК, ассоциированное членство в ЕС, свободные экономические зоны и др.).

Тенденция интеграции представляет собой более высокий уровень взаимодействия между государствами, отражает объективное состояние мировой системы. Факторы интеграции, имеющие в своей основе экономическую, технологическую, географическую зависимость, испытывают на себе разрушительное давление со стороны тенденции возрастания национальной и культурной самобытности, возврата к истокам. Формирование нового, глобализованного мира сопровождается не только интеграционными процессами, но и создает условия для исключения, отбрасывания на периферию всех, не способных включиться в сети международной взаимосвязи. В политическом отношении интеграционный процесс представляет более высокую форму сотрудничества между государствами, что создает единое политическое сообщество на основе союза двух или более политических единиц. Интеграция как объективный феномен и как процесс современной международной жизни – явление далеко не одномерное, не однозначное, чрезвычайно богатое различиями в содержании, целях, структуре внутренних взаимоотношений, конструкциях властных отношений. В структуре интеграции как общенаучной категории выделяются следующие ее виды:

- политическая (согласование стратегических интересов, законотворческая деятельность);
- социальная (родственные взаимоотношения, трудовая миграция и пр.);
- производственная (промышленные, транспортные, энергетические аспекты);
- экономическая (зона свободной торговли, таможенный союз, тарифы, рынок труда и пр.);
- финансовая (инвестиционный климат, рынок капитала и пр.);
- миротворческая (обеспечение безопасности: борьба с организованной преступностью, наркотрафиком, военно-техническое сотрудничество, борьба с терроризмом, совместная охрана границ);
- культурная (языковое пространство, культурный обмен);
- научная (создание новых научных направлений на стыке наук, комплексные исследования);
- образовательная (межпредметные связи, виды образовательных учреждений).

3.2. Интеграция как педагогическая категория

Первоначальный тип интеграции диктовался небольшими объемами накопленных знаний, состоянием науки, отрасли которой еще только конструировались в эпохи античного и средневекового миров. Принцип интеграции знаний и способствовал появлению таких учителей человечества, как Сократ, Платон, Аристотель, Сенека, Лукреций, Леонардо да Винчи, Галилей и др. Интеграция различных научных знаний в единое целое представляет начало общечеловеческого педагогического опыта. Так, интегральный характер *педагогики Платона* подчеркивает С.И. Гессен: «Основная, единая проблема педагогики стоит перед нами все той же, как ее впервые поставил в истории мысли Платон. И до сих пор метод, которым пользовался Платон в ее разрешении, остается образцовым методом педагогического исследования. Проблема образования личности, как тождественная в основе своей с проблемой культуры, и вытекающее отсюда единство индивида и общества и следующий отсюда социальный характер педагогики, для которой развитие и целостность личности совпадают с развитием и целостностью общества; наконец, диалектический метод решения педагогической проблемы, укореняющий весь процесс образования в бесконечной идее, которая просвечивает во всех предваряющих ее и устремленных к ней ступенях, и показывающий, как отпад от животворящего высшего начала приводит к вырождению образования, – все эти основные черты платоновской педагогики делают ее необходимой составной частью всякой современной педагогической системы [11, с. 21].

Проблемы философии, вопросы естественных и общественных наук, как показал немецкий ученый В. Йегер в работе «Аристотель», рассматривались как единое целое, о чем свидетельствовали названия диалогов и трактатов Аристотеля. Главная цель *педагогики Аристотеля*: воспитание человека добродетельного и мудрого. Его «Политика» в отличие от «Государства» Платона имела предельно рационалистическую позицию: «Воспитание должно соответствовать каждому государственному строю; свойственный каждому государственному строю характер обыкновенно служит и сохранению строя, и с самого начала – его установлению» [5, с. 121]. Ученый формирует идеал общего образования, суть которого в том, что образование свободорожденного человека само по себе прекрасно, и не следует подчеркивать только его полезность и необходимость. Поэтому

комплексное изучение грамматики, гимнастики, рисования, музыки и нужны не столько для практической пользы, сколько для воспитания души.

Таким образом, первая системно структурированная педагогическая мысль, дошедшая из античного мира до конца XX века, – это мысль об интеграции образования, воспитания, гражданской добродетели.

Педагогика как наука является теоретической формой освоения действительности, представляя собой систему различных теорий, каждая из которых находит свое отражение в системе понятий. Совокупность системы понятий формирует понятийно-терминологическую систему педагогики, активно отражающую педагогическую реальность, выступающую как исходная реальность, наделенная своими определяющими признаками. Понятийно-терминологическая система образует логику науки, которая определяет структуру понятийной системы, ее эмпирические и теоретические элементы в их ролях и отношениях, соответствующую особенностям науки, и пути развития ее теории. По степени развития понятийно-терминологического аппарата науки можно судить о степени развития адекватной ему теории. Критерием развитой теории является четкая многоаспектная понятийная система, отражающая многообразие сторон, отношений развивающихся объектов и многообразие возникающих в связи с этим познавательных задач, т.е. объективных и субъективных источников многоаспектности понятий. Многоаспектное отражение развитой теории в понятийной сфере позволяет более ясно обозначить предмет познания и построить последовательную концепцию о нем. В развитой теории система понятий обладает относительной устойчивостью предмета познания и его понятийного отражения.

В педагогической науке, как и любой другой, категории выполняют ведущую роль в формировании понятийно-терминологического аппарата, пронизывают все научное знание и как бы связывают его в целостную систему.

«Категория с общепедагогической точки зрения определяется (Н.И. Кондаков) как предельно широкое понятие, в котором отображаются наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, знаний объективного мира. Категории педагогической науки отражают ее «наиболее общие и существенные признаки и представляют собой ступеньки в познании ее онтологических, гносеологических и структурных признаков» [16, с. 218].

Интеграция как полноправное научное понятие появляется в российской педагогике в первой половине 80-х годов XX века на фоне бурно развивающихся в стране и в мире интеграционных процессов в экономике, политике, науке, культуре и других сферах социальной жизни. Как показывает ретроспективный анализ теоретических основ интеграции, к этому времени это понятие уже достаточно прочно закрепилось в научной литературе. Тем не менее было бы неправильным считать, что интеграция в педагогике возникает в результате простого переноса понятия из других областей научной деятельности в силу желания педагогов не отстать от современности.

В настоящее время мировая практика развития образования в условиях цивилизационных изменений и поиска новой образовательной парадигмы все больше склоняется к развитию интегративных тенденций как на уровне институциональной теории и практики, так и образовательной политики.

Проблема интеграции в педагогической науке имеет длительную историю, отсчитываемую от начала прошлого столетия. Появление понятия интеграции в педагогике 80-х годов XX века стало следствием продолжительного развития интеграционных процессов в образовании, логически оформленным результатом продолжительного исторического процесса, следствием сложных диалектических превращений педагогического сознания. Факт ее появления обусловлен не каким-то конъюнктурным устремлением, он вобрал в себя интенции мировой педагогической культуры и драматический опыт развития отечественного образования.

Педагогической наукой предпринимались попытки выделения традиций интеграции. Например, А.П. Огурцов называет «две утопии единой науки» – эстетически-религиозную и сциентическо-методологическую утопию неопозитивистов. На основании данных источников из различных отраслей познания просматриваются три «основные» (религиозно-эзотерическая, позитивистско-редукционистская и диалектическая) и три «смешанные» (дополнительностная, аналектико-антиномная и синергетическая) традиции [16, с. 52].

Религиозно-эзотерическая традиция своими корнями уходит во времена «древнего синтеза» и рассматривает интеграцию как всепроникающий процесс движения составляющих мира, в том числе знаний о нем, путем приобретения ими гармонической цельности, существующей до своих частей и не сводимой к ним. Например, признается существование «пра-

знания», в «котором сливаются все науки и обнаруживаются в последующем в качестве органов целого» [9, с. 124]. Данная традиция нашла отражение в учении о «цельности знаний, живой связи всех наук» (Новалис – Георг Филипп Фридрих фон Харденберг, Фридрих Вильгельм, Шеллинг, Фридрих Шлегель), в русской теософии (В.С. Соловьев, С.Н. Булгаков), в построениях антропософско-теософского характера (Е.П. Блаватская, Р. Штейнер), в концепции «соборного познания» (А.С. Хомяков).

В русле религиозно-эзотерической традиции строится концепция пансофического образования Я.А. Коменского. «Как едино бытие всего сущего, Бог, как едина система всех систем, мир, как едино зеркало зеркал, ум, как едино объяснение объяснений, Священное писание, и один толкователь толкователей, язык, так будет единой книга книг, Пансофия, учащая всему» [13, с. 233]. Основоположник педагогики был уверен, что «всю совокупность познаваемого можно выстроить в лестницу мира, воздвигнув для разумного обозрения так, что всякий обладатель ума и неповрежденного чувства сможет в постепенном восхождении прийти от первичного к последнему, от низшего к высшему и найти – того, кто выше всего в мире и в ком высший свет, мир, успокоение» [13, с. 235].

Различные стороны религиозно-эзотерической традиции интеграции нашли свое преломление в православной педагогике, провозглашающей своей целью восстановление былого единства человека с Богом, в вальдорфской педагогике, чей фундамент составляет гипотеза интроекционно-го единства духа, тела и души. Так, например, Р. Штайнер, основатель вальдорфской педагогики, в своей книге «Вопрос воспитания как социальный вопрос» пишет о духовном познании, включающем имажинацию, инспирацию и интуицию. При этом он исходит из постулата антропософского пути познания: «Целостность пронизывает части и при необходимости может изменить их функции» [17, с. 11-23].

Аналектико-антиномная традиция опирается на два метода – аналектический и антиномный. Согласно первому, строящиеся на основе принципа «сходства в различии и различия в сходстве» соотношения противоположностей выражаются не диалектическим взаимоотрицанием, а гармонией и сходством. Эта позиция находит свое развитие в антиномном методе, который не только учитывает полярности, но и считает их правомерными, равноценными и предлагает пути адаптации к ним. Наряду с диалектикой эти подходы можно назвать формами «балансирующего мышления».

Зачинателем *позитивистской традиции* является Г. Спенсер, редукционизм которого состоял в сведении социальных явлений, в том числе педагогических, к их биологическим основам. Так, он неумеренно расширяет область действия биологических законов, когда дает родителям совет следовать правилам этих законов при воспитании своих детей. В свою очередь, русский педагог А.А. Красновский отмечал, что Г. Спенсер выходит за пределы точности, ибо законы вообще не имеют правил, а законы, о которых он говорит, ничего не предписывают: из законов можно вывести правила, но для этого требуется особая наука, которая взяла бы на себя задачу выведения этих правил [14].

На наш взгляд, в данном случае речь идет о педагогике, которая синтезирует в себе основы большинства существующих наук. С доводами А.А. Красновского перекликается мысль Б.Г. Ананьева: «Допустим, что генетика сделает осуществимым регулирование не только пола, но и всех индивидуальных (физических и психических) свойств человека. Тогда, несомненно, перед всем естествознанием встанет проблема, с которой имели дело социальная теория и педагогика – о ценности тех или иных свойств, которыми хотят наделить родившегося человека» [2, с. 316]. Упомянул о редукционизме К.Д. Ушинский: «Мы не говорим педагогам – поступайте так или иначе; мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить» [15, с. 55].

В рамках *позитивистско-редукционистской традиции* строятся положения бихевиористской, прагматистской и технократической педагогики: в двух первых случаях педагогическая реальность редуцируется к биологической основе, в последнем – к ее управленческо-кибернетическим параметрам. Редукционизм способен проявляться в «мелочах», например, в ходе педагогического целеполагания, когда «обедняется целевой объект» (В.С. Безрукова): педагог предпочитает работать просто с обучаемым, умаляя значение других ролей, как то: человека, члена семьи; в сведении учебно-познавательного процесса к «деланию», интеграции – к взаимодействию, человека – к «конкурентоспособному работнику», во всех случаях продуктом редукционизма будет «частичный» («секвестированный»), «дезинтегрированный человек» [5, с. 113].

Поскольку *диалектическая традиция* интеграции состоит в признании общих закономерностей у качественно различных составляющих, с

одной стороны, здесь целое не рассматривается как некая трансцендентная данность, что имеет место в эзотерико-религиозной интеграции, с другой – не происходит сведения сложного к простому, как это делается в редукционистской версии интеграции. В то же время марксизм (в прошлом столетии диалектическая линия в области интеграции развивалась главным образом в рамках марксистской философии) внес большой вклад в разработку теории интегративных качеств, отражающих некую «надиндивидуальную определенность» (В.П. Кузьмин). В этом диалектическая традиция сближается с религиозно-эзотерической. С другой стороны, она достаточно большое место в интеграционном процессе отводит частям: не целое творит части, а как бы последние творят целое, что сближает рассматриваемую традицию с редукционизмом, так как данное свойство предполагает сведение одних частей к другим. Отмечается, что, согласно известному выражению В.И. Ленина, только «сведение общественных отношений к производственным» дало твердое основание для представления развития общественных формаций естественно-историческим процессом [11]. Представители диалектического материализма создали достаточно стройную систему взглядов, представлений, раскрывающих те или иные стороны интеграции знаний, а общетеоретические и логико-методологические проблемы интеграции нашли отражение в их трудах.

Большой вклад в развитие идей об интеграции внесли ученые в отдельные научные отрасли или в группу гуманитарных наук (Б.Г. Ананьев, Г.Д. Гачев, Б.Ф. Ломов, И.Т. Фролов). На взаимосвязь общественных, естественных и технических дисциплин указывали в своих трудах Н.Т. Абрамова, О.М. Волосевич, В.И. Иванов, В.И. Сифаров, О.Д. Симоненко, К.Н. Суханов, В.В. Чешев, Г.С. Шеменев. Философами, социологами и психологами решались проблемы интеграции: производства (экономики) и образования; НТР и образования (В.Б. Миронов, В.Г. Осипов, Н.А. Потехин, В.Н. Турченко, Н.А. Хроменков, И.П. Яковлев); философии и педагогики (Л.М. Андрюхина, Л.А. Беляева, А.П. Ветошкин, Н.В. Гусева, М.С. Каган, Л.Н. Коган, В.П. Куликов, В.А. Разумный, К.А. Шварцман); социологии и педагогики (Р.Г. Гурова, Г.Е. Зборовский, Л.Я. Рубина, М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов); психологии и педагогики (Э.Ф. Зеер, В.П. Зинченко, Г.С. Костюк, А.В. Петровский). Значительное число научных работ касается вопросов интеграции педагогической науки с социальными подструктурами – культурой и обществом в целом. В частности, это

относится к исследованиям, в которых рассматриваются проблемы становления и развития философии образования (В.П. Зинченко, Н.Н. Пахомов, В.М. Розин).

Дополнительностная традиция рассматривает интеграцию «как необходимое условие воспроизведения целостности посредством использования взаимоисключающих данных». В основе данной традиции лежит идея дополнительности, суть которой выражается следующим образом: обе картины – волновая и корпускулярная – «исключают друг друга, так как определенный предмет не может в одно и то же время быть частицей и волной. Но обе картины дополняют друг друга» [16, с. 49].

С наибольшей отчетливостью педагогическое начало дополнительной традиции прослеживается в так называемой дуальной системе обучения (ФРГ) – «основной форме профессиональной подготовки, включающей производственное обучение на предприятии (3-4 дня в неделю) и посещение государственной профессиональной школы (1-2 дня в неделю). При дуальной системе государство контролирует обучение в профшколах, а органы самоуправления – предпринимателей, обучение на производстве». Так складываются взаимодополнительные отношения между образованием и производством, цель которого – выпуск продукции, а образования – «выпуск» образованного человека» [19, с. 32].

Синергетическая традиция нашла отражение в деятельности выдающихся педагогов еще до появления современных концепций синергетизма (Л.Н. Толстой), далее она разрабатывается в русле идей неопедагогики (Н.М. Таланчук); рассматривается в аспекте построения синергетической парадигмы современного юридического образования (Д.А. Ягофаров).

Неорганизованная совокупность воспитанников, представляющая собой на начальном этапе «хаотическое накопление», постепенно превращается в организованное целое, что было характерно для педагогической системы А.С. Макаренко – коллективное самоуправление. Основываясь на законе прямо пропорциональной зависимости между уровнем требований к человеку (коллективу) и уровнем уважения к человеку (коллективу), в реальной воспитательной практике педагог допускал возможность «самосозревания», «самоброжения» коллективного сознания и коллективной деятельности.

В условиях очевидной актуальности интеграционных процессов в обществе вопрос о внедрении синергетики в педагогическую теорию и практику приобретает все большую актуальность, и это осознается многими исследо-

вателями. Так, А.А. Ворожбитова [6, с. 22] рассматривает педагогическую синергетику в качестве синтеза многофакторных взаимодействий во встречаемых процессах воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и самообучения, материализующихся в личности обучающихся. Предлагается назвать педагогической синергетикой область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем. Утверждается, что педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем развития педагогических систем, рассматривая, прежде всего, их с позиции «открытости», сотворчества и ориентации на саморазвитие [6, с. 26]. В то же время отмечается, что «возникновение в сознании новых, более сильных структур, обладающих новыми качествами, становится возможным при соблюдении ряда условий: 1) если старая система находится в кризисном состоянии, а ее прежние структуры не могут справиться с требованиями новой ситуации; 2) основной источник возникновения новых качеств заложен внутри самой системы, но, для того чтобы «запустить» механизм самоорганизации, этот источник должен «подпитываться» извне; 3) новая структура в процессе эволюции и сопровождающих ее отклонений, случайностей должна самостоятельно «выжить», чтобы достигнуть должной устойчивости; 4) формирование новых качеств в системе (образования, сознания, личности) должно определяться синергетическими принципами и условиями» [12, с. 25]. Таким образом, синергетика начинает выступать как один из методологических принципов педагогики, поскольку в рамках целенаправленного взаимодействия в педагогическом процессе наблюдается эффективность ее использования. Правомерность внедрения педагогических средств определяется результатом их внедрения в педагогический процесс, а мера совпадения конечного результата с запланированным и есть эффективность педагогического воздействия. Результат предполагает новообразование в личности, а эффективность выражается условиями достижения результата.

В педагогической литературе встречаются различные определения синергизма. Например, И.В. Роберт под синергизмом педагогического воздействия понимает «результат комбинированного действия составляющих его факторов и влияний, при котором суммированный эффект превосходит действие, оказываемое каждым из них в отдельности. Результатом этого феномена является оказываемое на обучаемого педагогическое воздейст-

ние лонгирующего (от английского слова long – «долгое время, долгий срок») характера» [9, с. 29]. Фундаментальные положения синергетики взаимопроникновения и взаимодополнения (интеграция) наук открывают новые возможности для педагогической науки, потому что именно интеграция научных знаний позволяет развиваться педагогике как науке.

Введение в педагогическую науку синергетики побудило отдельных ученых к неразграничению собственно педагогической и философской проблематики, что в определенной мере способствовало размыванию границ педагогики как самостоятельной науки. Среди теоретиков нет единого мнения относительно полного набора категорий педагогики и их определения. Однако в понятийный аппарат включена *педагогическая интеграция, выражающая наиболее общие свойства и связи явлений педагогической действительности, которые, с одной стороны, указывают на определенный класс педагогических явлений и фактов, а с другой – определяют предмет педагогики.*

Согласно проведенному теоретическому анализу литературных источников по проблемам интеграции в педагогической науке, можно утверждать, что интеграция как педагогическая категория включает в себя: органическое единство целого и его частей; универсальность; взаимообусловленность процессов интеграции и дезинтеграции; результат (неразрывная связь процесса и результата).

В педагогической интеграции решающую роль играет «значимый компонент» (П. Сорокин), придающий ей целенаправленность и смысл, что подтверждается наличием достаточно большого числа словосочетаний: интегративное понятие; интегративные связи предметов общеобразовательного и профтехцикла; интеграция знаний на уровне личности; интегративный характер исследований; социально-педагогические проблемы интеграции; процессы интеграции и дифференциации педагогических дисциплин; интеграция как совокупность деятельности учащихся, обеспечение материально-технических средств, оборудования; техника применения интегративного метода; интеграция в науке и практике и ее отражение в обучении; интегральный природоохранный образ; интегральный характер дидактики профтехобразования; интегративная функция обучения; интегральная дидактическая система; междисциплинарные, интегративные понятия; теория интеграции личности, межпредметная интеграция, интегрированный подход и многое другое.

Итак, интеграция пронизывает все подструктуры педагогической деятельности: учебно-воспитательную, научно-исследовательскую, управленческо-педагогическую и деятельность, связанную с развитием самой педагогической науки. При этом интеграция понимается как процесс движения и развития педагогической системы.

Суть интеграции как педагогической категории определяется: через объект педагогической науки – педагогические системы различных уровней, основанные на идее интеграции; через предмет педагогической науки – педагогические условия функционирования интегрированных педагогических систем; через взаимодействие педагогики с другими науками. В свою очередь, структура интеграции как педагогической категории органично отражает ее суть. Так, педагогические системы выражаются структурными элементами – это цели, средства, объекты и субъекты педагогического процесса; педагогические условия включают в себя интегрированные формы, методы, содержание.

Анализ характеристик интеграции как педагогической категории позволяет также сделать вывод о полиструктурной организации интеграционного процесса, объединяющей элементы различных, порой противоположных, разнокачественных явлений: интеграцию и дезинтеграцию, дифференциацию; ассимиляцию, индукцию и дедукцию, притяжение и отталкивание, расширение и сужение, унификацию и универсализацию; координацию педагогических систем разного уровня и содержания.

Развитие педагогической науки подчинено закономерностям, которые присущи процессу познания любых социальных явлений, поэтому возможен перенос общенаучных определений интеграции в сферу педагогической науки. Правомерно говорить не только о проявлении инвариантных характеристик интеграции в специфической педагогической среде, но и о наличии специфических существенных признаков интеграции как педагогической категории, которые с максимальной адекватностью отражают ее природу и сущность. Интеграция как педагогическая категория рассматривается через ее проявление в образовании, которое является открытой социальной системой, где происходят интеграционные процессы, под интеграцией следует понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе.

Интеграционный процесс в педагогической науке представляется объединительным процессом, основанным на развитии взаимосвязей между элементами педагогических систем, способствующих достижению цели – обнаружению объективных закономерностей педагогической деятельности. Данный процесс связан с формированием целостной системы и укреплением его единства. Элементы целостной педагогической системы при интеграции образуют системное единство по принципу взаимодополняемости их функционирования и развития внутрисистемных связей. Актуальность проблемы интеграции в педагогической науке обусловлена развитием интеграционных процессов в мировом сообществе. В целом интеграционные процессы в сфере педагогической науки, с одной стороны, обусловлены собственной логикой развития науки, с другой – глобальными процессами развития мировой цивилизации, которые диктуют новые требования для подготовки специалистов интегративного профиля в системе высшего профессионального образования. Для достижения цели по подготовке специалистов, готовых решать комплексные задачи на основе интеграции, необходимо изменять содержание, формы и методы их подготовки.

Развитие современного общества характеризуется увеличением роли субъективного фактора, что объясняется не только проявлением многопланового кризиса в социально-экономической, демографической и других областях, требующих роста ответственности всех членов сообщества, но и интеграционными процессами, решением актуальных задач во всех сферах жизнедеятельности человека и общества. Интеграционные процессы, которые происходят в мире, стимулируют к поиску средств осуществления интеграции в образовании, поскольку оно по своей природе, смыслу и функциональной нагрузке представляет особый институт воспроизводства человеческих ресурсов, где закладываются все виды связей и отношений (гражданских, этических, политических, социальных, культурных и др.), а образовательная среда становится базой интеграции знаний и развития гуманистических отношений.

Объективно существующая проблема создания единого образовательного пространства требует поиска способов обеспечения условий для интеграции огромного числа внутренних пространств как структурных элементов большого социокультурного пространства, субъективно представленного в мировом сообществе. В то же время возникает необходимость сохранения интеграционных традиций просветительского характера, что

в каждый исторический период развития российского государства характеризовалось устойчивыми образовательными структурами, едиными принципами, направлениями образования как прогрессивного научного явления.

Проблема повышения качества образования в условиях интеграционных процессов требует педагогически целесообразной интеграции научного знания, протекающей по своим законам. Разнообразие наук, специфический язык каждой из них наряду с положительным явлением – накопление научных фактов – привели к отрицательному – к потере в сознании людей единой картины мира, что стало одной из причин роста стрессовых состояний у современного человека. Таким образом, актуализируется задача интеграции научного знания, что будет способствовать формированию единой картины мира.

3.3. Интеграционные процессы в образовании

Современная социокультурная ситуация характеризуется усиливающейся динамичностью и противоречивостью: в XXI столетии, согласно глобальным прогнозам, грядет гуманизация общества и в связи с этим – проникновение педагогических идей во все сферы. В педагогической науке существует огромное количество проблемных вопросов, которые невозможно решить обособленно, руководствуясь научными исследованиями одной отдельно взятой науки.

Ретроспективный анализ развития образования позволяет выделить несколько периодов реализации интеграционных процессов в российском образовании XX века:

- рубеж веков – 20-е годы – трудовая школа;
- 50-70-е годы – единая общеобразовательная школа;
- 80-90-е годы – вариативная школа.

Рассмотрение некоторого исторического явления возможно с двух взаимосвязанных, но в методологическом плане принципиально разных позиций. Первая позиция представляет фактическую информацию, однако не дает полного понимания сути явления, поскольку отсутствует предварительное понятие. Вторая позиция – историко-феноменологическая, которая делает понимание интеграции изначально возможным. Первичным здесь является идея о понятии интеграции, при помощи которой факты

распознаются, отбираются, систематизируются, анализируются, происходит процесс активного научного исследования.

Интеграционные процессы в сфере образования имеют феноменологический характер. Феномен в классическом философском смысле есть нечто «себя-в-себе-самом-показывающее, открытое», способ (смысл) бытия сущего [5, с. 113]. Педагогический феномен – это некая существенная определенность, идея, которая последовательно раскрывает себя в истории образования, проходя качественно разные этапы развития.

Феноменологический подход позволяет мысленно обозревать весь процесс исторического развития от начала и до конца и связывать массивы разнокачественных фактов на основе некоторого понятия-гипотезы, предваряющей и организующей процесс научного исследования. Эта гипотеза-понятие имеет не только гносеологический, но и онтологический статус. Как феномен интеграция в образовании существует задолго до ее фактического появления: 80-е годы являются не началом интегративных процессов в российском образовании, а зрелой формой исторического развития интеграции, достаточной для того, чтобы быть принятой педагогикой в качестве важного научного понятия.

Первоначальные знания человека опирались на эмпирический опыт, который обогащался в результате наблюдения за явлениями природы и жизнью общества, а накопленные сведения систематизировались и обобщались философией. Связывая различные стороны явлений, древние философы не имели строгих научных правил и определенной системы. Полученная информация постепенно перестала укладываться в привычные рамки науки, в результате из философии стали выделяться самостоятельные отрасли знаний. Дифференциация наук обусловила и переход к раздельному преподаванию учебных дисциплин в школе. В процессе дробления, как свидетельствует история педагогики, между школьными предметами нарушалась естественная связь, которая существует между предметами и явлениями реального мира. В эпоху Возрождения прогрессивные педагоги замечали этот недостаток и делали попытки устранить его, требуя установления взаимосвязей между предметами в процессе обучения.

Весь период реализации интеграционных процессов в образовании в различных формах и проявлениях можно разделить на несколько этапов.

Первый этап реализации интеграционных процессов в образовании представляет *трудовая школа*. Трудовая школа – направление в педагоги-

ческой теории и практике педагогики конца XIX века – 1-й половины XX века. В трудах педагогов XVII-XVIII вв. (Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо) содержались многочисленные аргументы в пользу включения в учебный процесс трудовой деятельности в соответствии с физическими и интеллектуальными возможностями детей. И.Г. Песталоцци впервые связал мотивацию труда с природой ребенка, а сам труд рассматривал как важнейший элемент обучающего воспитания и педагогически организованной среды. Опыт использования физического труда накопили в конце XVIII – начале XIX вв. представители филантропизма. Филантропизм (нем. *Philantropismus*, от греч. *philantropos* – «друг человека») – педагогическое течение в Германии, образовавшееся под влиянием идей французских просветителей (И.Б. Базедов, Б.Г. Блаше, И.К. Гутс-Мутс, Х. Г. Зальцман, И.Г. Кампе, Ж.Ж. Руссо, Э.Х. Трапп). Ученые ставили своей задачей коренное изменение существовавшей системы воспитания и обучения, однако отмечали, что господство зубрежки и вербализма, отрыв содержания обучения от потребностей реальной жизни, засилие в школе древних языков были помехой в деле обучения и построении продуманной системы учебных пособий. Филантрописты стремились связать обучение с природой и жизнью, сделать его для детей радостным, готовить граждан-патриотов, полезных обществу.

На рубеже XIX-XX вв. европейские педагоги-эксперименталисты обосновали важнейшие идеи трудовой школы: о связи мысли с его двигательной активностью; о роли представлений и восприятия в процессе обучения; о соотношении практических работ с теоретическим обучением.

В советской педагогической теории трудовая школа рассматривалась как практическая реализация идеи о соединении обучения с производительным трудом в политехническом образовании, которое понималось как знакомство в теории и на практике с основными элементами различных отраслей производства. Работа по программно-методическому обеспечению содержания обучения в трудовой школе была начата в 1919 году. В соответствии с уже сложившимися традициями трудовой школы производственная деятельность в новых программах выступала в роли основного интегрирующего фактора по отношению к тому учебному содержанию, которое в традиционной школе было представлено в разных учебных дисциплинах. Задача интегративного рассмотрения окружающей действительности была программным требованием к содержательной стороне

обучения и не утратила своей актуальности. Однако формы, пути и средства реализации этого программного требования в отечественной педагогике на различных этапах развития были разные.

Советская общеобразовательная школа получила название единой трудовой школы (ЕТШ), а «Положение о единой трудовой школе РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы» (1918) объявляли труд основой школьной жизни. Проблемы трудовой школы разрабатывали П.П. Блонский, А.Г. Калашников, М.М. Рубинштейн, А.А. Фортунатов, С.Т. Шацкий и др. В 20-е годы получила распространение концепция монотехнического образования, разработанная О.Ю. Шмидтом и деятелями Главпрофобра. Монотехнизм (от греч. monos – «один»), направление педагогической мысли 20-х годов XX в., отражавшее один из подходов к проблеме взаимосвязи общего и профессионального образования. Концепция монотехнического образования возникла под влиянием кризиса квалифицированной рабочей силы и неспособности школы решить эту проблему. Она стала альтернативной политике Наркомпроса РСФСР, которая привела в 1918-19 годах к закрытию профессиональных школ и преобразованию их в единые трудовые школы. Монотехнисты считали, что реализация положений Программы РКП(б) (1919) об общем и политехническом образовании всех детей до 17 лет и начале профессионального образования с 17 лет не осуществимы в современных социально-экономических условиях. Идея монотехнизма получила наиболее полное выражение в «схеме Гринько» (по ней строилась система народного образования УССР). Согласно схеме, дети до 15 лет включались в единую систему социального воспитания (детские сады, детские дома, трудовые школы-семилетки и др.); специальная подготовка осуществлялась в профессиональных школах по группам профессий. О.Ю. Шмидт предлагал вводить дифференциацию обучения уже на 6-7-м годах обучения, осуществлять полифуркацию на 8-9-м годах на специальных уклонах (отделениях): педагогическом, сельскохозяйственном, социально-экономическом и индустриально-техническом и способствовать слиянию общего и профессионального образования. Монотехнисты предлагали раннее начало ученичества (с 12 лет) и профессионального образования (с 14 лет). Они требовали переноса тяжести в системе просвещения в сторону профессионального образования и подвергали критике теоретические основы политехнического образования, прежде всего отрыв его от конкретного труда, что привело некоторых

из них к отрицанию политехнизма. Монархизм был одним из первых проявлений интеграционных процессов в советской педагогической мысли и дал интересный эксперимент развития образования в РСФСР и УССР. Понятие «монархизм» пытались возродить в 50-е годы, с введением в школе производительного труда и профессионального (производственного) обучения, но его использовали как ярлык с негативной, политизированной окраской. Руководители Наркомпроса РСФСР отклоняли монархическое обучение, однако в условиях тяжелого положения страны были снижены возрастные ограничения для получения профессионального образования до 15 лет, а в 1924 г. Коллегия Наркомпроса приняла решение о профессионализации 2-го концентра школы II ступени (8-й и 9-й годы обучения).

В начале 20-х годов возникла идея комплексного подхода к построению учебных планов и программ. Н.К. Крупская, П.П. Блонский и другие работники ГУСа считали возможным решить проблему связи школы с жизнью, проблему всестороннего изучения явлений, событий, процессов окружающей действительности с помощью комплексной системы.

В качестве ведущих в педагогическую науку вводятся принцип связи обучения с трудом и принцип комплексности, что обусловило необходимость интеграции научного знания. Результат первого периода интеграционных процессов в образовании должен был выражаться диалектико-материалистическим мировоззрением – инструментом интегративного восприятия (рассмотрения) действительности социалистического общества.

Попытки возвратиться к идеям трудовой школы предприняты в 1958 году, когда был принят «Закон об укреплении связи школы с жизнью», в основе которого лежал принцип соединения обучения с производительным трудом, а главной задачей объявлялась подготовка к общественно полезному труду, повышение уровня политехнического образования. Средняя школа становилась 11-летней, получив название общеобразовательной трудовой политехнической: старшая ступень обучения (9-11-е классы) была профессионализирована. Во второй половине 60-х годов стало ясно, что реформа потерпела неудачу, хотя система образования продолжала развиваться в русле трудовой школы. В школьной реформе 1984 года была предпринята попытка синтеза общеобразовательной школы с профессиональной, что нашло выражение в педагогической науке 90-х годов концепцией политехнической трудовой школы, реализация которой обеспечивала

теоретическую и практическую допрофессиональную подготовку учащихся: ручной труд на начальной и средней ступенях обучения; различные виды производительного труда на средней и старшей ступенях; формирование политехнических знаний; широкое применение активных методов обучения.

Второй этап реализации интеграционных процессов в образовании представляет единая **общеобразовательная школа**.

После 1931 года образование в советской школе строится на традиционной предметной основе, углубляется дидактическая роль межпредметных связей. Ученые обращают особое внимание педагогов «на осмысление системы и логики предмета и тех связей, которые существуют между отдельными темами и вопросами» [13, с. 28], выделяют ряд преимуществ установления межпредметных связей (МПС), среди которых взаимное использование знаний, устранение дублирования материала, формирование целостной системы взглядов.

Существенный вклад в развитие теории межпредметных связей внесли в 50-е годы XX в. ленинградские педагоги, разрабатывая эту проблему с позиции системного подхода к обучению, активизации учебной деятельности. Под руководством советского психолога Б.Г. Ананьева была создана «координационная сетка», где определялись этапы развития фундаментальных научных понятий по всем программам школьного обучения, что помогало использовать материал одного предмета для изучения другого. Делались попытки классифицировать межпредметные связи. Первичная систематизация основывалась на временном критерии: предварительные, сопутствующие и последующие связи (Н.М. Верзилин, П.Г. Кулагин, М.Н. Скаткин). Однако изменение учебных программ нарушало логико-понятийные и временные координационные связи, снижалась их практическая ценность и возникала потребность в поиске более надежных критериев, отражающих многоаспектность межпредметных связей. Так, были выделены информационные связи (фактические, понятийные, теоретические), была отмечена общность объектов изучения, методов познания, теорий и законов, после чего на этой основе названы соответствующие виды связей между предметами.

Вводится (Е.Е. Минченков) категория типов межпредметных связей: по родственным законам и теориям, по методам экспериментального исследования, мировоззренческого характера, расчетно-измерительного характера. Выявляется возможность не только общности содержания, но

и общности учебных умений, способов деятельности. В исследованиях этого периода (М.Н. Скаткин, Н.М. Верзилин, П.Г. Кулагин и др.) обнаруживается стремление к поиску более обобщенных, универсальных, менее зависимых от конкретного расположения учебного материала в программах критериев выделения видов межпредметных связей.

Новый этап развития интеграции в образовании – этап межпредметных связей начинается в 1958 году с введением Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» [13, с. 27]. Межпредметные связи начинают рассматриваться преимущественно в аспекте их укрепления между предметными и профессионально-техническими знаниями (П.Р. Артуров, С.Я. Батышев, В.А. Кондаков, П.Н. Новиков, О.Ф. Федоров и др.).

В 70-е годы осмысление проблемы межпредметных связей приобретает новое направление: подчеркивается значимость проблемы взаимосвязи в обучении; выделяются новые направления в ее разработке. Особый интерес к данной проблеме был не случаен: социально-экономические изменения в обществе (бурный рост производства, научно-техническая революция) потребовали существенного изменения содержания и методов обучения в средней общеобразовательной школе, что было вызвано развитием наук, их синтезом и дифференциацией.

В центре внимания советских педагогов оказывается уже не столько возможность координации школьного образования с производственным обучением, сколько задача установления и развития содержательных, системных, дидактических связей между школьными учебными дисциплинами (И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, М.М. Левина, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова, Н.А. Сорокин, Г.Ф. Федорец и др.). Таким образом, постепенно принцип межпредметных связей обеспечивает реализацию нескольких образовательных задач: устраняется дублирование учебного материала; выделяются фундаментальные понятия; определяются общие умения и способы учебной деятельности; уточняются дидактические связи между учебными предметами; а взаимосвязи, единство и целостность меняют форму, что вызвало потребность в новой педагогической терминологии.

Педагогика 50-70-х годов преодолевает главный недостаток трудовой школы, который, собственно, и обусловил ее практическую несостоятельность: она полностью отказалась от противопоставления предметности и межпредметности. Интеграция в форме межпредметных связей не раз-

рушала сложившейся системы образования и служила лишь хорошим дидактическим дополнением к предметности.

Однако, по мере все более системного и глубокого исследования этой проблемы, межпредметные связи парадоксальным образом стали пониматься большинством исследователей как принцип дидактики: «Межпредметные связи, отражая в учебном процессе связи реальной действительности, являются выражением закономерности объективного мира и в силу своего философского и дидактического значения определяют содержание, методы и формы обучения. Поэтому есть все основания считать межпредметные связи одним из принципов советской педагогики (дидактики)» [13, с. 48]. Межпредметные связи приобрели в педагогическом сознании фундаментальность и самостоятельность, что с точки зрения их традиционного понимания было абсурдно. Противоречие между формой (межпредметные связи) и новым содержанием (принцип дидактики) привело к смене формы – понятие «межпредметные связи» в 80-х годах уступило место понятию «интеграция».

Третий этап реализации интеграционных процессов в образовании – *вариативная школа*.

В 80-х годах XX в. происходит обобщение и осмысление опыта по реализации интеграции, рассматриваются возможности интеграции в педагогике, механизмы ее реализации. Мнение исследователей, анализ педагогической практики, психофизиологическое обоснование все более подтверждали полезность интеграции, но в реальности по-прежнему сохранялась перегрузка учащихся, постоянно увеличивалось количество предметов, нарастали «антипредметные» настроения учителей. Сложившаяся практика отторгала новаторские идеи или бесследно их ассимилировала.

Понятие интеграции было введено в отечественную педагогику первым научно-педагогическим исследованием проблемы интеграции в образовании, результаты которого изложены в сборнике научных трудов «Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования», изданном в 1983 году. Это была «первая попытка отразить сущность интегративных процессов в педагогике как общенаучной закономерности» [13, с. 56]. Интеграция воспринимается педагогами как общенаучный, социальный фактор. Такая позиция в определенном смысле оправдана: она позволяет ввести понятие интеграции в категориальную систему педагогики на том основании, что оно принято в других науках и отражает характер современной социально-политической, экономической и духовной жизни.

В соответствии со сложившимся в 70-е годы пониманием междисциплинарности как принципа дидактики интеграция сразу же приобретает статус фундаментального понятия. Определение интеграции как принципа дидактики характерно и для последующих исследований (Г.И. Герасимов, К.Ю. Колесина, В.Т. Фоменко).

К середине 90-х годов достигает апогея инновационное движение по созданию интегрированных учебных курсов, которые заполняют собой инновационное пространство российской школы. Идея интегрированных дидактических форм органично вписывается в педагогическое сознание и рассматривается как способ решения назревших проблем традиционного образования: интегрированные формы согласуются с другими прогрессивными технологиями обучения, такими как крупноблочное структурирование содержания, проблемное обучение, организация обучения на концептуальной основе.

Российская педагогическая ментальность 90-х годов оказалась достаточно подготовленной к принятию концепции интегрированных курсов и форм обучения всем предшествующим историческим опытом интеграции в образовании и педагогике (схема 2).



Схема 2. Интеграционные процессы в образовании

В настоящее время тенденция интеграции в системе образования становится педагогической закономерностью. Введение интеграции в обучение может в большей степени, чем традиционное попредметное обучение, способствовать формированию личности, обладающей целостным мировоззрением, способной самостоятельно систематизировать имеющиеся у нее знания и нетрадиционно подходить к решению различных проблем. В этой связи интеграция может принимать два значения: во-первых, это создание у обучаемого целостного представления об окружающем мире (в этом случае интеграция представляется как цель обучения); во-вторых, это нахождение общей платформы сближения предметных знаний (здесь интеграция – средство обучения). Во многих странах интеграция в противовес предметному обучению рассматривается как прогрессивный принцип построения учебных программ и организации процесса обучения в школе и вузе.

Анализ состояния проблемы интеграционных процессов в системе образования показывает, что педагогическая интеграция видится как интеграция дидактических систем, интеграция теории воспитания и интеграция управления образованием. Так, на уровне содержания образования интеграция предстает «процессом и результатом взаимодействия его структурных элементов, сопровождающихся ростом системности и уплотненности знаний учащихся» [5, с. 87].

Интеграционный процесс в образовании – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности. При этом развитие представляет процесс поступательного изменения физических, душевных и духовных свойств человека; становление выражается возникновением физических, душевных и духовных новообразований у человека; формирование связано с обретением (физические, душевные и духовные новообразования в относительной устойчивости, определенности и законченности).

3.4. Интеграция и интеграционные процессы в системе высшего профессионального образования

Развитие педагогической науки подчинено тем же закономерностям, которые присущи процессу познания любых социальных явлений; развитие педагогики, как и любой другой социальной науки, детерминировано социальным заказом. *В условиях доминирования интеграционных процессов как факторов развития науки в высшей школе идет поиск путей перехода к новой образовательной парадигме, суть которой заключается в достижении принципиально новых целей профессиональной подготовки, результат которой предстает иным уровнем образованности отдельной личности и общества в целом:* гармонизация отношений человека с природой через освоение современной научной картины мира; стимулирование интеллектуального развития и обогащения мышления через освоение современных методов научного познания; успешная социализация через погружение в существующую культурную, в том числе техногенную и компьютеризованную, среду; непрерывное самообразование человека; создание условий для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности.

С конца XX в. педагогическая деятельность все в большей мере нуждается в расширении границ узкой специализации в ходе интеграционных процессов. Реформирование системы образования выявило факты, подтверждающие необходимость создания особой педагогической системы, фундаментальных педагогических структур, ориентированных на универсальные и обобщенные знания, на формирование общей культуры и развитие способности к целостному мировосприятию.

Специалист с высшим образованием в настоящее время сталкивается с наиболее высокой степенью изменчивости требований к его профессиональной деятельности. Сложный умственный труд оказывается наиболее подвижным, поскольку современная экономическая система основана на включении в трудовую деятельность все новых и новых достижений науки. Они вносят существенные изменения в содержание и формы практически любой трудовой деятельности. Выпускник вуза, благодаря овладению сложными видами умственного труда, обладает большими возможностями для самореализации в различных регионах не только своей страны, но

и мира. К нему в большей мере, чем к кому-либо, предъявляются требования быть универсальным как в плане изменения своей общей культуры, так и реализации профессиональных знаний в различных видах производства. Он должен обладать способностью успешно адаптироваться к специфическим требованиям общественной, семейной, досуговой, политической жизни социальных групп.

Болонская декларация направлена на формирование качественно нового специалиста, способного успешно реализовывать свои профессиональные способности в любом уголке мира. Поэтому необходимо социологическими методами выяснить имеющийся в настоящее время уровень готовности выпускников отечественных вузов к реализации тех возможностей, которые им предоставит осуществление программы интеграции высшего образования европейских стран.

Ученые всего мира (Б. Андерсон, У. Бек, Д. Белл, П. Бергер, И. Берлин, З. Бжезинский, Д. Гелбрейт, Г. Кунг, М. Кастельс, Ж.-Ф. Лиотар, Т. Лукман, Ф. Махлуп, Г. Селье, Л. Склэр, Г. Терборн, А.Тоффлер, Р. Робертсон, М. Уотерс, Ф. Фукуяма, С. Хантингтон, А. Щутц, А. Этциони и др.) ставят вопрос о формировании нового типа личности, способной к универсальному взаимодействию с социумом.

Среди российских ученых данную проблему активно изучают такие авторы, как Э.А. Азроянц, Е.С. Баразгова, И.В. Бестужев-Лада, И.Ф. Девятко, В.Л. Иноземцев, Б.Ю. Кагарлицкий, С.П. Капица, В.Е. Кемеров, В.Д. Кувалдин, С.В. Кугушев, И. Кон, Ю. Левада, А.В. Меренков, Н.А. Моисеев, А.И. Нелесса, Г.П. Орлов, В. Пантин, С. Переслегин, Н.Е. Покровский, А.Ю. Согомонов, А.И. Уткин, М.А. Чешков, В.А. Штомка, П.Г. Щедровицкий, В.А. Ядов, М. Эпштейн, рассматривая проблемы, которые существуют в настоящее время в процессе интеграции России в глобальный мир.

До XIX в. история характеризовалась неизменным воспроизведением давно устоявшихся форм организации производства, быта, политической жизни. Только два века назад начались медленные преобразования во всех сферах жизнедеятельности людей, прежде всего под влиянием достижений в естественных науках. Но практически до середины XX в. в основном происходило экстенсивное освоение природных ресурсов и заполнение экологической емкости. Различные культуры сосуществовали в пространстве подобно параллельным мирам, нередко отрицая друг друга. Нормы и требования во всех сферах жизни оставались практически неизменными

на протяжении жизни одного, а иногда и нескольких поколений. Поэтому образование, полученное в детстве и юности, полностью обеспечивало приспособление человека к устойчивой стабильной культурной среде на всю жизнь. Таким образом, не возникало никакой внешней необходимости в сочетании содержания различных культур. Жизнь человека и его быт были полностью структурированы, он был изначально и на всю жизнь включен в определенную структуру социальных отношений, куда вслед за ним включались и его потомки.

Стремление к овладению иными культурными нормами возникало лишь в двух случаях: пространственная мобильность или подъем по социальной лестнице. Однако и в том, и в другом случае речь шла скорее не о сочетании культур, а о практически полной замене одного культурного содержания другим. Возникает новая пространственная реальность, выражающаяся в резком увеличении доли людей, характеризующихся высокой территориальной подвижностью, способных успешно адаптироваться к другим культурам, разным по технической оснащенности производствам.

Вузы стремятся учесть потребности в кадрах подобного типа, разрабатывая ориентиры подготовки специалиста нового образца, сочетая ее фундаментальность и гуманитарный характер с широкой профессиональной направленностью, позволяющей каждому вузу выбирать свои приоритеты в развитии факультетов.

Сегодня принято говорить об *универсальности педагогов и учителей*, вводятся интегрированные специальности: интегрированная специальность 050703.65 «Дошкольная педагогика и психология»; 050708.65 «Педагогика и методика начального образования», квалификация – преподаватель дошкольной педагогики и психологии; учитель начальных классов; интегрированная специальность 050706.65 «Педагогика и психология»; 050711.65 «Социальная педагогика», квалификация – педагог-психолог; социальный педагог. Имеется опыт подготовки учителей по интегрированной специальности – учитель физической культуры, биологии и географии на факультете физической культуры Шуйского педагогического института.

Актуальной для профессиональной педагогики является *задача развития у студентов способностей к интеграции знаний*. Причем интегративные способности рассматриваются как необходимое условие успешной деятельности человека в эпоху развития информационных технологий.

Ученые (Н.С. Антонов, И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, Н.А. Лошкарева, В.Н. Максимова, Г.Ф. Федорец и др.) рассматривают способность к интегрированию, синтезированию и анализу знаний как одну из наиболее значимых в процессе овладения студентами содержанием образования. Исследуются условия, при которых люди, овладевающие рядом профессий, интегрируют новые знания, устанавливают взаимосвязь между ранее полученными знаниями и новыми, используют интегрированные знания в профессиональной деятельности.

Ученые указывают на то, что интеграционные процессы в высшем образовании наблюдаются либо в форме стихийной, либо в форме управляемой интеграции. В первом случае студент сам без помощи воздействия преподавателя для разрешения возникшей учебной ситуации применяет знания или умения, сформировавшиеся у него при изучении другой дисциплины. При этом основными направлениями осуществления управляемой интеграции объявляются традиционные межпредметные связи и создание комплексов знаний, не укладывающихся целиком в пределы одной какой-либо вузовской дисциплины [8, с. 25].

Однако в области профессиональной педагогики существуют исследования, основанные на феномене интеграции. Так, концепция интеграции общего и профессионального образования предложена М.Н. Берулавой, в которой утверждается, что «интеграция содержания образования» выражает единство содержательных и процессуальных сторон и имеет отношение ко всем уровням содержания образования – общетеоретического представления, учебного предмета, учебного материала, педагогической действительности, личности. Объективной основой интеграции общего и профессионального образования, по мнению ученого, являются интеграционные процессы, имеющие место в науке, технике и производстве. Основные направления интеграции науки, техники и производства в дидактически адаптированном виде могут выступать в качестве основных направлений интеграции общего и профессионального образования. Ученый выделяет структурно-типологические характеристики интеграции содержания образования, а также ее факторы, функции, принципы [4, с. 29].

Политехнический аспект интеграции содержания общего и профессионального образования рассмотрен Ю.С. Тюнниковым, который указывает, что интеграция общего и профессионального образования способна оказывать самое существенное влияние на формирование готовности обучаемых к

политехнической ориентации, на обеспечение ее целостности. Политехническая ориентация предстает реальной системой, относительно которой строится и реализуется интеграция общего и профессионального образования, что проявляется: в системе интегративных целей, определяющих место политехнической подготовки в профтехническом образовании; в концентрации и согласовании видов деятельности, связанных с политехнической ориентацией; в определенном сочетании теоретико-познавательных и практико-познавательных компонентов ориентации; в организации процесса политехнической подготовки; в программно-целевом согласовании взаимодействия основных звеньев учебно-воспитательного процесса [4, с. 48].

В концепции интегрированного содержания начального профессионального образования (А.И. Федоров) дается определение данного феномена как профессионально-педагогической категории, вскрывающей сущность взаимоотношенности формирования личности профессионала, тенденции развития науки, техники и производства, социальных и экономических сфер деятельности, существенные связи, свойства, отношения между ними. Определены основные источники формирования интегрированного содержания начального профессионального образования на современном этапе: научно-индустриальный тип производства; новые виды человеческой деятельности; социально-экономическая, научно-техническая, дидактическая, психолого-педагогическая общность, проявляющаяся в науке, технике, производстве, образовании, в профессиональной подготовке. Учеными называются закономерности, принципы и структура дидактической системы содержания начального профессионального образования в контексте интеграции.

Сравнение точек зрения на использование интеграционных процессов в профессиональном образовании показывает многоаспектность и вариативность проблемы интеграции в педагогической науке. Так, Г.И. Ибрагимов интеграцию и дифференциацию рассматривает как ведущие тенденции в развитии форм организации профессионального обучения. Обосновывается необходимость интегративного обучения; интеграции предметов общеобразовательного цикла между собой; синтеза деятельности двух и более педагогов. Проблема интеграции высшего образования и фундаментальной науки решается на федеральном и региональном уровнях. Так, разработана Федеральная целевая программа «Интеграция науки и высшего образования России на 2002-2006 годы» (Постановление Правительства РФ от 5 сентября 2001 г. № 660). Основным направлением этой программы

является использование научного и технологического потенциала страны для развития высоких наукоемких технологий. Решение этой задачи требует постоянного притока в науку и производство молодых специалистов, способных как к проведению фундаментальных исследований высочайшего уровня, так и к практической реализации новейших разработок. Оптимальной формой организации подготовки специалистов – бакалавров, магистров и кандидатов наук, удовлетворяющих этим требованиям, – стало объединение усилий институтов РАН и государственных научных центров в рамках учебно-научных центров (УНЦ), поддержанных Федеральной целевой программой «Интеграция».

Концепцию витагенного обучения с голографическим методом проекций, разрабатываемую А.С. Белкиным, также можно рассматривать как проявление интеграционных процессов в профессиональном образовании: во-первых, витагенное обучение базируется на актуализации жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях (при этом жизненный опыт трактуется как витагенная информация, сплав мыслей, чувств, поступков, прожитых человеком и представляющих для него самодостаточную ценность, в качестве исходного эвристического основания берется категория человеческой жизни, что предполагает использование в ходе реализации педагогических задач богатейшего набора составляющих жизнедеятельности человека), основано на воспитании у подрастающего поколения «жизнеспособности» – многоплановых навыков приспособления к современной жизни; во-вторых, интегративная природа концепции витагенного обучения обуславливается тем обстоятельством, что другой ее основополагающей категорией является голография, образуемая на базе корневого слова греч. *holos* – «целый, весь, интегративный характер». Технология голографического метода включает в себя ретроспективный анализ жизненного опыта с раскрытием его связей в образовательном процессе. Интегративность непосредственно вытекает из цели сведения витагенных данных с образовательными. Задачей преподавателя становится диагностирование степени расхождения между витагенными и образовательными знаниями с опорой на систему научных доказательств, раскрытие образовательной ценности жизненного опыта обучаемых. Конечным результатом является интегративно-целостное мышление, позволяющее многомерно охватить все стороны действительности как «по горизонтали», так и «вер-

тикали». Следовательно, глубинная интеграция пронизывает все уровни и формы существования человеческой жизнедеятельности. Интегративный смысл имеет применение голографического метода в научно-педагогических исследованиях для «рассмотрения любых объектов в фокусе трактовок различных смежных наук» [9, с. 119].



Схема 3. Интеграционные процессы в профессиональном образовании

Анализ существующих концепций профессионального образования на основе интеграционных процессов показывает, что в современной профессиональной педагогике функционирует достаточно большое их число, они дополняют общую интегративную картину педагогики (схема 3), отраженную в научных исследованиях. Однако процесс создания целостной концепции интеграции в педагогической науке нельзя считать завершенным, поскольку существуют достаточно вольные трактовки терминов понятийного поля интеграции; в педагогике имеется богатый опыт исследования интеграционных процессов, свидетельствующий о наличии широкой источниковой базы их анализа в условиях превращения интеграционных процессов в ведущую закономерность развития образовательной теории и практики. В то же время требуется дополнительное изучение интеграционных процессов в области профессиональной педагогики.

Выделяется несколько ведущих линий интеграционных процессов в профессиональном образовании: а) организационная, имеющая своей целью формирование единой системы управления; б) содержательно-методологическая, направленная на гармонизацию содержания учебников, пособий, программ, учебно-познавательных технологий; в) структурно-технологическая, призванная обеспечить разработку единых стандартов организации и построения педагогического процесса. Осмысление идей интеграционных процессов в образовании позволяет констатировать возможность формирования целостного мировоззрения и целостной картины мира у студентов и будущих специалистов. Становление единой целостной системы непрерывного образования обуславливает, главным образом, процесс создания всеохватывающей образовательной вертикали, в рамках которой в соответствии с принципом преемственности будут налаживаться интегративные связи и отношения между формирующими ее образовательными системами, следовательно, между усвоенными человеком на различных образовательных уровнях знаниями, умениями и навыками.

Вопросы и задания

1. Какова структура интеграции как общенаучной категории?
2. Какие традиции интеграции существовали в педагогической науке? Каково их содержание?
3. Какие характеристики представляют интеграцию как педагогическую категорию?

4. Раскройте содержание развития интеграционных процессов в образовании. Что понимается под интеграционными процессами?
5. Каковы перспективы развития профессионального образования в контексте интеграционных процессов?
6. Дайте определение интеграции как общепедагогической категории.

Библиографический список

1. Асимов, М.С. Современные тенденции интеграции наук / М.С. Асимов, А.П. Турсунов // Вопросы философии. – 1991. – № 3. – С. 57-69.
2. Астафеев, А.К. О диалектике интеграции и дифференциации в современной науке / А.К. Астафеев // Материалы III Всесоюзного совещания по философским вопросам естествознания / под ред. А.Д. Урсула. – М., Наука, 1983. – Вып. III. – С. 316.
3. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.
4. Борулава, М.Н. Интеграция содержания образования / М.Н. Борулава. – М.: Совершенство, 1998. – 192 с.
5. Бражник, Е.И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании / Е.И. Бражник. – СПб., 2001. – 248 с.
6. Ворожбитова, А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвисторического подхода / А.А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. – №2. – С. 22-26.
7. Европейские конвенции Совета Европы ETS N 15, 21, 32: сб. документов, касающихся международных аспектов высшего образования / сост. Е.В. Шевченко. – СПб.: ОРАКУЛ, 2000. – 544 с.
8. Кульневич, С.В. О научно-педагогической грамотности / С.В. Кульневич // Педагогика. – 2000. – №6. – С.25.
9. Левченко, В.В. Интеграционные процессы в высшем профессиональном образовании / В.В. Левченко. – Самара: Изд-во СИУ, 2006. – 186 с.
10. Левченко, В.В. Интеграция в учебном процессе / В.В. Левченко. – Самара: Изд-во СГПУ, 2002. – 103 с.
11. Левченко, В.В. Интегрированный подход к подготовке специалистов: психолого-педагогический аспект / В.В. Левченко. – Самара: Изд-во СИУ, 2005. – 162 с.
12. Маркарян, Э.С. Интеграция наук как особый тип их взаимодействия / Э.С. Маркарян // Диалектика в науках о природе и человеке: сб. статей. – М.: МГПИ, 1983. – 339 с.

13. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961 – 1986 / под ред. М.Н. Колпаковой. – М.: Педагогика, 1987. – 361 с.
14. Спенсер, Г. Опыты научные, политические и философские. Т. 1; пер. с англ. Я.А. Рубакина [http: // [Электронный ресурс] / Генри Спенсер [Режим доступа: www.lib.ru].
15. Антология гуманной педагогики. К.Д. Ушинский / К.Д. Ушинский. – М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 224 с.
16. Чапаев, Н.К. Проблемно ориентированные средства развития интегративно-целостного педагогического мышления / Н.К. Чапаев // Образование и наука. – 2001. – № 6. – С. 46-54.
17. Штайнер, Р. «Основные элементы эзотерики» (Записи тридцати одного доклада эзотерического курса, прочитанного в Берлине с 26 сентября по 5 ноября 1905 г.) / Р. Штайнер. – Калуга: Духовное познание, 1999. – 288 с.
18. Энциклопедический словарь. Федерализм. – М., 1997. – 640 с.
19. Integration of the Humanities and the Social Sciences: symposium. – Dallas: University Press. Southern Methodist Univ, 1997. – 43 p.

Рекомендованная литература

1. Бондарева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрированного образовательного пространства [Текст] / С.К. Бондарева. – М.: Изд-во: МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. – 352 с.
2. Левченко, В.В. Интегрированный подход к психолого-педагогической подготовке специалистов: монография / В.В. Левченко. – М.: Изд-во МПСИ, 2007. – 287 с.
3. Лиферов, А.П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ) / А.П. Лиферов. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. – 55 с.
4. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма / Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во Сам ГПУ, 1997. – 160с.
5. Руднева, Т.И. Российское образование. Педагогические очерки / Т.И. Руднева. – М. – Самара: МГПУ, 1999. – 308 с.
6. Максимова, В.Н. Интеграция в системе образования / В.Н. Максимова. – СПб.: Изд-во ЛОИРО, 1999. – 83 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Для всякой гуманистической теории чрезвычайно важно уважение к другому человеку, к его праву быть независимо от того, угодно мне это или не угодно, к его праву быть таким, каким он хочет, а не таким, каким хочу я, чтобы он был.

Ю.М. Лотман

4.1. Ценности системы образования

Педагогическая наука находится в поиске способов воспитания личности посредством образа и «для образа» культурного человека. Однако не все педагоги осознают, что мир культуры, который они проецируют на обучаемых, – это «ценности, порожденные всеми народами во все времена» (М.С. Каган), – воспитание «для образа», и субъективно ценностная педагога – воспитание «посредством образа», то есть культура поведения педагога.

Педагогическая профессия в большей мере, чем любая другая, требует определения личных ценностей педагога. Процесс воспитания обязательно включает в себя вынесение суждений о том, что в жизни важно, что – нет, и передачу этих суждений воспитанникам. Смысл самого термина «ценность» указывает на особое значение для человека или иного сообщества тех или иных объектов, отношений или явлений действительности. Ценностями называют такие характеристики объектов, которые имеют позитивное значение для человека, относительно которых существует установка глубокого приятия, крайней желательности их воплощения. Источником ценностей является мир «десяти тысяч уникальных ситуаций» и совесть человека как смысловой орган, способный отыскать уникальный смысл в каждой ситуации. В процессе осознания и переживания личностью ситуации ценности играют роль сущностных характеристик сознания и поведения.

Индивидуальная система ценностных ориентаций человека – важнейшая подсистема личности. Она создается и закрепляется всем жизненным опытом человека, всей совокупностью переживаний, которые вырастают из взаимодействия с окружающим миром. Эта система обеспечивает устойчивость личности, преобладание поведения, задает направ-

ленность потребностей и поведения. Целостность, устойчивость системы ценностей определяет зрелость личности.

Ценности, выполняя функцию перспективных жизненных целей и главных мотивов жизнедеятельности, определяют нравственные устои и принципы поведения: любое общество заинтересовано в том, чтобы люди придерживались тех, а не иных принципов поведения. Ценность педагога – это внутренний, эмоционально освоенный регулятор его деятельности, формирующий его отношение к миру и к себе и моделирующий содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности. Ценности проявляются в уровне отношений, педагогических принципах, нормах поведения. Самый высокий уровень ценностного выражения к миру – наличие идеала. Педагогическая деятельность тесно связана с основами мировоззрения человека, даже если это не сознается им и не выражается явно. Положение педагога по отношению к другому отражается в повседневной деятельности, в которой проявляются его основные ценности и ценности системы образования: ценности сохранения существующего порядка вещей и ценности его преобразования.

Ценности консерватизма в образовании. Культурный консерватизм – вероятно, самая древняя идеология образования, содержащая следующие идеи: образование есть передача культурных достижений, составляющих ткань цивилизации; долг педагога – сохранять и передавать достойные традиции прошлого. Данное умонастроение присутствует в любом гражданском обществе, существующем достаточно длительное время, прошедшем различные острые кризисы.

Основной ценностью образовательных систем, сложившихся в ранние времена, было сохранение культуры, задача его развития (преобразования традиции) и, соответственно, развития личности не осознавалась и не ставилась. Школы были не слишком разборчивы в средствах, которые применялись для обучения письменной речи и запоминания текстов, подлежащих неперемемному сохранению. Строгая регламентация охватывала все стороны образовательного взаимодействия. Консерваторы видели цель образования в приспособлении к нормам, непреходящим стандартам, вечным истинам, что происходит при изучении традиционных дисциплин: литературы, истории, предметов естественнонаучного цикла. Дисциплина направлялась на упорядоченность мышления, поиски цели, сохранение и распространение совокупности известных истин, которая называется культурой.

Классический реализм, как одно из консервативных течений в философии образования, ориентирует на размышления об общих способностях для всего человечества, способностях приобретать и использовать знания. При всем разнообразии дарований и интересов обучаемых у них должны быть сформированы привычки приобретать знания, а умение педагога заключается в том, чтобы направлять интересы воспитанника на достойные объекты.

Одно из крайних консервативных течений, называемое *эссенциализмом* (от лат. *essentia* – «сущность»), упорно отстаивает необходимость сохранения и передачи идей, представлений и видов практики, которые характеризовали культуру в прошлом, решительно выступая против концепций учения путем проб и ошибок, необходимость упорядоченности и глубокого содержания, последовательности и дисциплины в образовании человека. Эссенциализм предлагает поставить учеников в позицию восприимчивых наблюдателей универсума, независимо то того, считается эта реальность материальной или духовной. Цель образования – упорядоченное, дисциплинированное понимание; цель учения – воспринимать. Педагоги – представители мира, отбирающие для вновь пришедших поколений фрагменты из кладовой исторических и современных фактов, законов, обычаев, видов практики. Обучаемый считается успешным, если он способен связно описать мир, который был ему предъявлен; процедуры проверки направлены на то, чтобы определить полноту и точность согласованности разума с реальностью. Эссенциалисты утверждают безусловную власть и авторитет учителя, приветствуют авторитарность в обществе и школе.

Ценности развития и роста. Сохранение традиционных ценностей, культурных достижений – задача настолько бесспорная, что многие современные направления мысли в области образования не считают необходимым ее специально подчеркивать. Если консерваторы рассматривают более пристально работу преподавателя, ее высокий долг и повседневные служебные обязанности, то *либералы* выделяют первостепенную важность деятельности учения, работы самого учащегося, пытаются выявить основные факторы, способствующие развитию личности в образовании.

В поисках ценностей, которые должны руководить опытом, *эксперименталисты* обращаются к самому опыту, к организации работы обучаемых, ведущей к ясному знанию и плодотворному пониманию. Педагог несет ответственность за создание условий, при которых участие в деятельности приведет ученика к максимуму понимания и знания; решающий фактор учения –

личный интерес обучаемого. Эксперименталисты не отвергают устоявшийся материал культуры, но единственный способ плодотворно с ними взаимодействовать – привлекать личность для решения собственных проблем.

Экзистенциализм (от лат. *eksistentia* – «существование») – философия существования личности, подчеркивающая ее независимость и отрицающая любые умственные построения относительно цели и смысла личности. В системе ценностей экзистенциализма главное место занимает свобода и ответственность. Для экзистенциалиста человек всегда находится в становлении, всегда отвечает за то, что он с собой сделал, его свобода и ответственность за себя не имеют границ. Человек не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий свое отношение к себе и к миру. Выбор – главный аспект человеческой жизни, «главной ценностью образования является возможность завоевания внутренней духовной свободы отдельными учениками» (Ж. Маритен).

Поскольку для представителей этого направления результатом образования является самостоятельная человеческая личность, их больше интересует, какую роль данные знания играют в конкретном индивидуальном существовании. Знание в самом полном и проникновенном смысле этого слова существует для них лишь как нечто, возникающее из человеческих переживаний. Образование – процесс свободных, самоактуализирующихся личностей, поэтому организация образовательного процесса не создает необходимости ни в принуждении, ни в предписаниях, обучаемые сами выбирают и создают свою природу. Подлинное человеческое образование, считают экзистенциалисты, должно пробуждать в личности обучаемого осознание себя полноправным субъектом и стимулировать процесс индивидуального выбора. Хотя процесс организованного образования обычно осуществляется не в одиночку, а в группах, это вовсе не мешает экзистенциалистам видеть в учащихся отдельные личности и рассматривать группы лишь как среду, в которой проходит свой уникальный опыт каждая отдельная личность.

Долг педагога состоит в такой организации учебного процесса, чтобы каждый обучаемый мог ощутить *три основные ценности жизни*:

- Я – существо выбирающее, и мне не избежать выбора собственного пути по жизни;
- Я – человек свободный в определении целей собственной жизни;
- Я – человек, несущий личную ответственность за каждый совершаемый мною акт выбора.

Экзистенциалисты утверждают, что современные школы с их озабоченностью дисциплиной и применением всякого рода наказаний разрушают спонтанность, любознательность и творческие способности учащихся, препятствуя тем самым развитию личности. Для них педагог – лишь один из источников самоуправляемого роста ученика, он не дает готовых ответов, а предлагает каждому ученику найти собственное уникальное решение. Экзистенциализм считает переживание само по себе определенной ценностью, он привлекает внимание формирующегося человека к таким явлениям, как страдания, конфликты, личная вина, смерть, помогает понять, что жизнь состоит из горя и радости, нежности и печали, восторга и боли. Педагог-экзистенциалист всегда самым буквальным и глубокими образом учится вместе со своими учениками, решая каждый раз заново проблему содействия развитию другого как уникальной личности. Ценность предметного содержания образования для экзистенциалистов состоит лишь в том, что оно предоставляет средства для самореализации и саморазвития.

Образование для психологической зрелости, по мнению сторонников данной концепции, – есть воспитание души, а девизом является изречение «Познай самого себя». А. Джирсилд особое внимание уделяет поддержке эмоционального созревания, поскольку эмоциональные проблемы детства сохраняются у взрослых. Приходится признать, что в культуре глубоко укоренена традиция обходить молчанием внутреннюю жизнь человека и направлять его усилия на изучение безличных внеличных вещей. Концепция образования для психологической зрелости призывает честно ставить и решать вопросы, с которыми сталкиваются в личной жизни, проявляя психологическую компетентность в профессиональном поведении.

Концепция *образования для приспособления к жизни* утверждает, что образование могло бы сыграть важную роль для обеспечения готовности членов общества к жизни, что требует создания учебных программ, которые отталкивались бы от каждодневных интересов и проблем жизни обучаемых. Осмысленный повседневный опыт и есть источник развития для личности, материал конкретных ситуаций жизни всегда имеет смысл и тесно связан с ее собственными ценностями.

Ценности различных течений в философии образования порой резко противостоят друг другу, но в то же время каждое из них лишь подчеркивает важность какого-то одного, наиболее близкого аспекта: консерва-

тизм настаивает на важности сохранения культуры, порядка, управления по установленным стандартам; эксперименталисты отмечают первостепенную значимость накопления и осмысления собственного опыта. Конфликт между консерваторами и либералами не может быть решен ни в спорах, ни экспериментально, поскольку оба направления содержат важные и ценные идеи.

Концепция *гуманистической педагогики и психологии* рассматривает личность как открытую целостную систему, объект, постоянно находящийся в процессе становления. Гуманистическая психология выдвигает ряд постулатов, которые выражают логику движения человека по пути образования своей личности:

- жизнь – единый процесс становления и бытия;
- человек постоянно находится в становлении, движении, но в любой момент своей жизни представляет собой неповторимую целостность со своим особым мировоззрением и уникальным направлением жизненного пути;
- человек открыт миру, его личность – открытая система, находящаяся в постоянном взаимодействии с окружением;
- непрерывное развитие и самореализация – основа человеческого существования;
- человек сам выбирает свою судьбу в соответствии со своими ценностями и смыслами.

Педагог имеет дело с высшей ценностью – личностью, которая является субъектом собственной деятельности по саморазвитию, самосовершенствованию, самообучению; без обращения к ее внутренним силам, потребностям педагогический процесс не может быть эффективным. Сущность педагогической деятельности заключается в том, что она не может быть только для себя, ее смысл в переходе деятельности «для себя» в деятельность для другого, в приобщении другого к ценностям культуры, в утверждении человеческого в человеке. Признавая сложность, противоречивость, постоянную изменчивость человека в человеке, признавая в личности «республику субъектов» (С.Л. Рубинштейн), педагог ориентируется не только на сотрудничество с обучаемым, но и на различные грани понимания и принятия его как суверенной личности.

Гуманистическая направленность педагогической деятельности означает оказание содействия другому в определении отношения к самому се-

бе, другим людям, окружающему миру, предвосхищение возникновения конфликтов и несогласий с окружающим миром и внутри самого себя. Гуманистический характер педагогической деятельности заключается в принятии свойств уникальности человека как личности, которые можно обозначить с помощью характеристик: несводимость, неопределимость, невыразимость. Несводимость обозначает открытость человека как системы, которая и биологически, и социально совершенствуется благодаря среде, общению, языку. Вместе с тем человек не может быть сведен к какой-либо функции или набору функций. Личность всегда больше дела, социального статуса, профессии. Неопределимость означает необъяснимость человека с точки зрения внешних условий и даже внутренних законов своего существования. Внутренне человек остается свободным, подчиняясь духовным законам и правилам. И наконец, человек как духовное существо по сути своей полностью невыразим, поэтому является тайной, значительность и глубина которой зависит от уровня его духовного развития (Н.А. Астахова). Понимание на глубинном уровне и утверждение в профессиональном поведении педагога этих характеристик личности учащегося является важным условием гуманизации системы взаимоотношений.

В русле гуманистической педагогики базовые ценности образования Н.Б. Крылова разделяет на две условные группы: ценности-добродетели, в основе которых лежат наиболее значимые нормы отношений к человеку, имеющие нравственное и психологическое содержание; ценности жизнедеятельности, в основе которых лежат поведенческие и деятельностные нормы, обеспечивающие существование человека в сообществе других людей.

Ценности-добродетели выражают ориентацию индивида на практическое применение того, что он считает добром и благом (это подчеркивается этимологией слова «добродетель», которая и есть деятельное добро).

Добродетели – желательный идеал личности, душевные качества, то особенное и персонифицированное, что составляют основу характера каждого человека и его осмысленного поведения.

Альтруизм – система ценностных ориентаций личности, при которой центральным мотивом и критерием взаимоотношений в сообществе являются интересы других людей. Идея бескорыстного служения может стать смыслом жизни, тогда благо другого – основная доминанта поведения.

Термин ввел Огюст Конт, формулируя его как нравственный принцип «жить для других».

Альтруизм проявляется как принцип бескорыстия в отношении индивида к другим людям и его готовности сделать личный вклад в общее дело вне зависимости от того, выгодно оно или нет. Альтруистически действующий индивид заинтересован в высокой социальной пользе своего служения, поэтому не видит ущемления своих интересов, не рассматривает свою деятельность как жертву, подчиняя интересы идее служения другим.

Другодоминантность – ценность, отражающая понимание направленности поведения во взаимодействии с человеком как значимым другим (В.А. Авдеев). В ней выражается ориентированность не только на сотрудничество с другим, но и на различные грани понимания и принятия его как суверенной личности. Доминанта на другое лицо, а не на абстрактное знание, установка на внимание к нему создают основу нравственного поведения. Педагогическое общение становится глубинным, если в нем реализована доминанта на другое лицо. Другодоминантность лежит в поле действия двух альтернатив поведения: абсолютного своемерия (эгоизма) и авторитарного своецентризма других (диктат группы).

Терпимость – способность снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия, терпеливо или снисходительно (в позитивном смысле слова) относиться к его инакомыслию и инакодействию.

Эмпатия – сопереживание, сочувствие, эмоциональный отклик, отзывчивость в межличностных отношениях. В основе эмпатии лежит децентрация, умение преодолеть собственные чувства, точку зрения, стереотипы понимания и занять позицию, роль, место другого. Эмпатия предполагает внерациональное понимание человеком внутреннего мира другого, интуитивное проникновение в его переживание, проявляясь в отзывчивости и идентификации с другим. Ценности эмпатии базируются на культурном механизме принятия другого, лежащего в основе различных актов взаимодействия.

Принятие означает однозначную ориентацию на ценность каждого человека с учетом его особенностей и отличия от других. Принять – значит доверять, впустить, насколько это возможно, в свой внутренний мир, терпимо относиться к недостаткам. Принять – значит отказаться от оценок личности, от традиционных суждений-приговоров, иерархичности взаимо-

отношений. Главная причина негармоничности отношений между людьми заключается в стремлении человека однозначно оценить партнера, «навести на него ярлыки», объяснить его поведение с позиций собственных ценностей. К. Роджерс отмечал, что в современной культуре все больше возрастает уверенность в том, будто другой должен думать и чувствовать, как я. Если действия окружающих не укладываются в рамки наших представлений, то начинается борьба с инакомыслием. Категоричные суждения о партнере по общению и оценка его поведения с позиций своих ценностей ведут к взаимному непониманию.

Принятие другого связано с самопринятием, которое можно определить как ощущение ценности собственной личности, силы своего «Я», что характеризуется доверием к своим чувствам, верой в себя и свои возможности, открытостью характера. К. Роджерс отличает самопринятие (принятие себя как уникальности, обладающей не только достоинствами, но и недостатками) от самооценки, которая предполагает сравнение своих достижений с достижениями других. В человеке с оптимально развитым самопринятием будут сильно выражены вера в свои силы и возможности, доверие как принцип поведения, независимость, честное к себе отношение, искренность в проявлении чувств, отстаивание права быть таким, как есть, иметь свою точку зрения, слабо выражены боязнь неуспеха и негативной оценки, стремление к доминированию, ориентация на внешние формы.

Ценности жизнедеятельности составляют мотивационную основу социального поведения и творческой активности, выражают ориентацию на самореализацию человека, включают нормы и эталоны должного поведения и деятельности, обеспечивая условия для самореализации на жизненном пути.

Самореализация – ценность, отражающая стремление человека наиболее полно выразить свои способности и потенциал, претворить их в жизнь в процессе продуктивной деятельности.

Гуманная педагогика, в отличие от традиционной (субъект-объектной), обращена к самости человека, к его потребности самостоятельно и автономно действовать в этом мире. В современной практической психологии самость рассматривается как результат и механизм выделения человеком себя из окружающего мира; как обозначение некоего совокупного «Я», как система представлений о самом себе. Осознание «Я» – важная часть внутренней душевной жизни, в которой постоянно совершается ра-

бота по присвоению мира и собственной автономизации. Человек с ярко выраженной самостью имеет лучшие возможности для самореализации.

Решающую роль в обретении самости играет *самоопределение* – процесс и результат выбора личностью собственной позиции и средств осуществления в конкретных жизненных обстоятельствах. Результатом самоопределения является выход человека на цели, способы активности, адекватные его индивидуальным особенностям, формирование душевной самооценности, способность реализовывать свое природное, личностное и внеличностное предназначение.

Жизненное самоопределение включает профессиональное, нравственное, гражданское, культурное, поскольку характеризует акт выбора человеком ценностей собственной жизни. В осмыслении выбора человеком целей самоопределения нельзя ограничиваться вопросами «кем быть?», «каким быть?». Важнее решить вопрос – «как жить?», как построить свой образ жизни, какой выбрать режим интеллектуальных, физических и эмоциональных нагрузок, как преодолеть трудности и решить собственные проблемы.

Идея самоопределения по-новому ставит вопрос об «объекте» образования. В гуманной педагогике не может быть иного объекта, кроме образовательного материала (ценностей, актов деятельности, отношений, реальных предметов, явлений), но и он имеет субъектное содержание. В процессе выбора, исследования и преобразования образовательного материала происходит самоопределение и саморазвитие педагога и обучаемого. Самоопределение связано с саморазвитием, активным, последовательным и в целом необратимым качественным изменением психологического статуса личности (И.С. Якиманская). Саморазвитие в полной мере возможно при наличии основных психических образований: рефлексии, целеполагания, планирования и предвосхищения результатов поведения.

Свобода – философская категория, с помощью которой дается характеристика одного из главных факторов существования человека – его потребности и готовности действовать на основе своих ценностей, не по принуждению; возможность делать выбор.

Начиная с эпохи Возрождения под свободой понималось беспрепятственное раскрытие природного потенциала человека. Эпоха Просвещения провозгласила свободу как естественное право всякого человека осуществить свое жизненное предназначение.

Свобода – это возможность и способность человека мыслить, действовать, совершать поступки, исходя из собственных побуждений, интересов и целей. Свобода, предполагая самоограничения, прежде всего выражает независимость от принуждения другого (И. Кант). Свобода для того, чтобы стать человеку нравственной нормой и условием его самореализации, требует определенной культуры, высокого уровня зрелости человека и социума. Альтернативой свободы выступают внешние факторы – авторитаризм, насилие, принуждение и внутренние особенности – апатия, безволие, бесцельность, своеволие.

В гуманистической педагогике под свободой понимается отрицание педагогического авторитаризма и отстаивание права обучаемого на свободное саморазвитие. Педагогика свободы предполагает свободу учиться и свободу позитивно проявлять себя, чему способствует педагог, создавая условия для образования личности

Интерес – форма проявления познавательных, поисковых, исследовательских потребностей деятельности. Приобретая ценностную значимость, интерес способствует мотивации и повышает продуктивность деятельности. Успешность деятельности обусловлена устойчивостью интереса.

Взаимопонимание и понимание – готовность человека постигать индивидуальные особенности других, ожидание адекватной идентифицированности другими.

В психологическом смысле *понимание* рассматривается как способность постичь смысл и значение конкретного явления, как состояние сознания, в котором присутствует уверенность, что представления человека соответствуют воспринимаемому явлению. Понимание относится скорее к пространству культурных смыслов, чем к пространству наукообразных истин, поэтому понимание – скорее спонтанный процесс постижения чего-либо, нежели результат познания. Понимание одного человека другим, понимание его внутреннего состояния – принцип гуманистической педагогики.

Взаимопонимание – состояние совместности и взаимности в постижении смыслов субъектов деятельности и межличностных взаимоотношений, ожидание адекватной идентификации и готовность к ней. Взаимопонимание рождается, когда отсутствует противопоставление. Педагога, достигающего подлинного, а не декларативного взаимопонимания, отличает понимание ценности личности обучаемого, его успеха.

Сотрудничество – согласованная, совместная и ценностно значимая для участников деятельность, приводящая к достижению целей и результатов. Общение – равноценный для ученика и учителя акт смысловой коммуникации, имеющий культурный контекст, в котором необязательно педагог направляет общение.

Поддержка – педагогическая технология, основанная на обращенности к внутренним силам и способностям воспитанника, его самопроцессам, проявляемым в действии. Предметом поддержки являются его способности к рефлексии, альтруизму, свободному выбору, ко всему тому, что актуализирует опыт.

Гуманистическая педагогика рассматривает поддержку как ключ к построению глубинного общения, особенностей саморазвития личности и реализации ее жизненных потребностей, способность помогать развитию ученика (способность быть фасилитатором, то есть человеком, способствующим становлению и росту) отличает настоящего педагога от «просто хорошего» специалиста, составляет сущность нравственных отношений между субъектами образовательного процесса.

Ценности гуманистической педагогики реализуются на основе принципов, исходных положений, основных требований к процессу воспитания. *Выделяются принципы, определяющие стратегию педагогических отношений:*

1. *Гуманизм* предполагает человеческие, а не казенно-официальные отношения. Человек со своим внутренним миром, интересами, возможностями и способностями является главной ценностью педагогического процесса. Гуманность включает такие ценности, как достоинство, доброта, обходительность, утонченный вкус, изысканность речи.

2. *Культуросообразность* – система идей, утверждающая влияние окружения, среды, требований места рождения и проживания, культурного наследия, состояния культуры на личность воспитанника; соотнесенность образования с особенностями культуры, возвращение воспитания и образования в контекст культуры. Культуросообразность выражает соответствие воспитания многообразной палитре культур общества, способствует культурной идентификации личности, что стимулирует раскрытие личностной культуры каждого субъекта и ее рост.

3. *Субъективный контроль* понимается как способность личности созидать и объяснять меру своего участия в том, что происходит. Различают

экстернальный уровень (все происходящее люди объясняют внешними событиями), интернальный (все происходящее рассматривается как результат собственных усилий человека). Для успешного процесса воспитания наибольшее значение имеет развитость интернального уровня субъективного контроля как показателя обращенности личности к себе.

4. *Принцип субъектности* означает неуклонную направленность воздействия педагога на сознание воспитанника, на возбуждение самостоятельного осмысления происходящего и связей «Я» воспитанника с реальным миром предметов и людей, событий и явлений.

5. *Принцип ценностности* предполагает выявление и раскрытие перед обучаемым ценностного содержания окружающего мира, «распредмечивание» предметов и вещей, обнаружение в них социального значения и личностного смысла.

6. *Сотрудничество* – взаимодействие педагога и учащихся в продвижении к определенной цели.

7. *Принцип амплификации* – технологический принцип, сообщающий о постоянной объективной необходимости выстраивать яркую внешнюю форму воздействия, увеличивая силу воздействия через расширение средств, в том числе психофизического аппарата. Амплифицировать – это чуть-чуть добавить больше выразительных средств, чем в обыденной действительности.

Выделяются *частные тактические принципы*, позволяющие создать условия для воспитания творческой личности. *Первая группа* частных принципов учитывает направленность личности, ее моральные качества, интересы и потребности: принцип самосовершенствования; принцип самореализации в творчестве; принцип готовности к ответственным действиям; принцип самоуважения. *Вторая группа* – принципы социально-профессионального опыта: учет поведения и привычек; учет развитости общения; учет профессиональных умений; учет развитости аудиовизуальной культуры. *Третья группа* – принципы учета индивидуальных психических процессов учащихся. Четвертая группа – принципы учета типологических свойств личности: половых и возрастных различий; свойств нервной системы и характера. Формулировка и реализация принципов воспитания – важнейшая педагогическая проблема. Соблюдение отдельного принципа не гарантирует успеха, однако нарушение требований принципов ведет к неудачам в воспитании.

Педагог, действуя «на территории другого», в поле его, то есть другого, саморазвития и эволюции, должен быть максимально корректным и осторожным. Провозглашение гуманистического отношения к учащемуся ставит главный акцент на отношении «человек – человек», отодвинув на второй план отношения «преподаватель – обучаемый».

Вопросы и задания

1. Каковы ваши ценностные ориентиры и как они влияют на профессиональную деятельность?
2. Какие ценности (сохранения или развития) вы исповедуете в педагогической деятельности?
3. В чем, на ваш взгляд, сложность реализации гуманистических ценностей в педагогической деятельности?
4. Охарактеризуйте свойства уникальности человека.
5. Перечислите принципы гуманистической педагогики, определяющие стратегию педагогических отношений.
6. Какими педагогическими «добродетелями» вы обладаете?

Рекомендуемая литература

1. Астапова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирования ценностей / Н.А. Астапова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 267 с.
2. Бездухов, В.П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В.П. Бездухов, С.Е. Мишина, О.В. Правдина. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
3. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологическое) / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
4. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
5. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 270 с.
6. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 224 с.
7. Тюнников, Ю.С. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко. – М.: Гуманитар. изд. центр «Владос», 2004. – 352 с.
8. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.

9. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. – 480 с.

4.2. Специфика педагогической этики

Педагогическая деятельность как сфера духовного производства характеризуется глубоким проникновением в нее этических и эстетических начал. Комплекс требований общества к уровню профессионально-этической культуры, к нравственным качествам педагога закреплён в педагогической этике. *Педагогическая этика* занимается разработкой нравственных аспектов педагогического труда как специфического вида человеческой деятельности, изучением сущности и особенностей индивидуального нравственного сознания педагога, исследованием характера нравственных отношений. Содержательными структурными *компонентами педагогической этики* являются: нравственное сознание, нравственная деятельность преподавателя; нравственные отношения (схема 4).



Схема 4. Компоненты в структуре педагогической этики

Педагогическая этика – составная часть этики, отражающая специфику функционирования морали в условиях педагогического процесса и разработа-

тывающая нравственные нормы, лежащие в основе нравственного сознания и отношений педагога к обучаемому, к своему труду, самому себе. Наличие качественно специфических, нравственных характеристик у педагога рассматривается как важнейший аспект профессиональной пригодности.

Педагогическая этика, предъявляя к преподавателю требования, отражающие общечеловеческие моральные ценности, утверждает:

1. Педагог – носитель высоких нравственных идеалов, чья деятельность подчинена служению справедливости, добру и гуманизму.
2. Педагог постоянно совершенствует себя.
3. Педагог знает психологию, индивидуальные особенности личности воспитанников.
4. Педагог должен быть авторитетом для воспитанников.

Специфика профессиональной этики педагога, ее уникальность и исключительность определяются предметом педагогического труда, предметом нематериальным и эфемерным – живой человеческой душой, ее становлением и развитием, что наполняет профессию педагога огромной ответственностью. Асимметричность отношений педагога и обучаемых, выражающаяся их зависимостью от уровня культуры, профессионализма, нравственных ценностей и идеалов, нравственных качеств педагога, наконец, от его ежедневного настроения, налагает на педагога дополнительную ответственность за результаты своего труда: он не только транслирует культуру, организуя полноценную презентацию знаний и учебную деятельность, но и демонстрирует культуру посредством собственной личности, своих отношений к жизни и к людям.

Нравственный мир преподавателя находит свое выражение в поведении, в способности выстраивать продуктивные взаимоотношения с обучаемыми. Под поведенческой культурой педагога понимается реализованная в повседневном общении система нравственно-гуманных отношений к субъектам образования. Поведенческая культура преподавателя проявляется в характере и стиле его взаимодействия со студентами, которое следует рассматривать как результат, выражающийся сохранением субъектности всех участников общения, процессуальной стороной их взаимного влияния, соответствием этого взаимодействия социально-культурным нормам. Субъективными критериями красоты взаимоотношений являются индивидуальные моральные установки личности, которые зависят от уровня ее воспитанности. Объективными критериями – качества личности преподава-

теля, проявляемые им в общении со студентами, которые представляют обязательный комплекс профессионально значимых качеств: терпимость (многократные ответы на вопросы, отсутствие «репрессивной» реакции); доброжелательность (тон, речь, стиль поведения); чуткость; уравновешенность (единый стиль как с «легкими», так и с «трудными» студентами); утонченность; сострадание (эмпатия).

Выделяются *три правила следования моральным требованиям*, которые звучат как своеобразные заповеди нравственного поведения и отношения педагога (А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян):

- поступай одинаково в отношении других людей в одинаковой ситуации;
- поступай одинаково в отношении одного и того же лица в разных ситуациях;
- исходи из того, что любой другой на твоём месте поступил бы так же, как и ты, в отношении данного человека или данной ситуации, равно и в отношении тебя любой другой поступил так же.

Общение как культурно-эстетическое явление не ограничивается овладением нормами этикета, оно включает в себя нравственно-эстетический компонент, так как нравственная и эстетическая потребность входят в потребности нравственного освоения мира. В то же время нравственная потребность может переживаться эстетически как потребность в красоте взаимоотношений, характеристиками которых являются уважение и сочувствие. Формирование эстетических взаимоотношений, развитие умений гармоничного взаимодействия – определяющие факторы педагогической деятельности. Экстравертивные качества характеризуют сферу нравственных чувств педагога. В нравственности тесно переплетаются моральные и психологические элементы духовной деятельности, поэтому при рассмотрении профессионально значимых качеств педагога определяется их приоритетное место в структуре нравственного сознания личности.

Аксиоматическим является утверждение, что эмоциональная жизнь и культура нравственных чувств педагога отражают его моральный уровень и являются важнейшим средством воспитания. Нравственные чувства – одна из форм (наряду с разумом и волей) проявления отношения человека к предметам и явлениям действительности, отвечающая его потребностям и интересам и имеющая для него личное значение. По своей психологиче-

ской природе чувства – это устойчивые условно-рефлекторные образования в сознании человека, составляющие основу его аффективно-волевых реакций в различных ситуациях. По своему социальному содержанию нравственные чувства представляют собой субъективное, личное отношение человека к различным сторонам общественного бытия (схема 5).

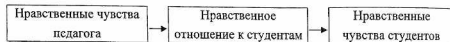


Схема 5. Взаимообусловленность нравственных чувств субъектов образовательного процесса

В отечественной педагогике базовым эмоционально-нравственным чувством учителя, профессиональным умением признается *любовь* (Д.А. Белухин, Б.Т. Лихачев, В.Н. Наумчик, Е.А. Савина, Л.Л. Шевченко), понимаемая как цель, средство, содержание нравственного воспитания личности. По мнению Б.Т. Лихачева, любовь предполагает: желание счастья учащимся (не как самодовольства и благополучия, а как развития сущностных сил человека, способности достигать гармонии в отношении с людьми и самим собой); активно-деятельностное отношение к ребенку как к любимому существу; требовательность к самому себе и самосовершенствование; преданность своим воспитанникам и жертвенность по отношению к ним; терпение и способность утешения [1, с. 150].

По мнению Л.А. Шевченко, любить – «значит видеть личность в перспективе ее будущих возможностей, терпеливо, настойчиво, доброжелательно и неуклонно приближать воплощение этих возможностей» [3, с. 350]. Такое экзистенциальное и в то же время педагогическое понимание любви находим у В. Франкла: «Любовь можно определить как возможность сказать кому-то «ты» и еще сказать «да». Иными словами, это способность понять человека в его сути, в его конкретности, в его уникальности и неповторимости, однако понять в нем не только его суть и конкретность, но и его ценность, его необходимость. Ведь ценность другого человека, которую любовь позволяет увидеть и подчеркнуть, еще не является действительностью, а лишь простой возможностью: тем, чего еще нет, что лишь находится в становлении, что может стать и что должно стать» [2, с. 162-163]. Любовь является фундаментом воспитания, на котором складываются надежные взаимо-

моотношения, ибо воспитанность предполагает не формальное знание личностью правил поведения, но определенный уровень развития нравственных чувств.

Любовь проявляется в уровне нравственных отношений: безусловное принятие и поддержка каждого обучаемого; отказ от деления по способностям на «сильных» и «слабых»; вера в возможность развития каждого; оптимистичный, деятельный тон и стиль общения; недопустимость эмоциональных, запугивающих негативных выводов о способностях; недопустимость публичных форм коллективного осуждения промахов; недопустимость использования вербальных и невербальных форм (взглядом, тоном, стилем, жестом, мимикой) унижающего осуждения неудач.

Важный компонент нравственных отношений – *педагогический такт*, поведение педагога, организованное как нравственно целесообразная мера взаимодействия со студентами и воздействия на них. Тактичность предполагает умение педагога предвидеть объективные и субъективные последствия поступка. Педагогический такт базируется на развитых психолого-педагогических умениях и нравственных качествах, педагогической наблюдательности, интуиции, педагогической технике, педагогическом воображении, этических знаниях. Развитие педагогического такта предполагает развитие умений учителя регулировать внимание студентов в следующих направлениях: взаимодействовать в типичных ситуациях просьб и жалоб; анализировать и действовать в ситуациях, в которых преподаватель, с точки зрения студентов (и требований педагогического такта), должен быть деликатным; знать мотивы ситуаций, в которых преподаватель наказывает; уметь внушать, используя разнообразный «инструментарий».

Для педагога умение взаимодействовать с обучаемыми подразумевает *знание как психолого-педагогических особенностей студентов, так и своих личных качеств*. Самопознание является компонентом самовоспитания, включающего также самоконтроль (самостоятельное регулирование своего поведения, мотивов и побуждений) и самооценку (умение давать нравственную оценку собственным поступкам). Самообладание – форма самоконтроля, которая выражается в способности и привычке учителя контролировать чувственную сторону своей психики. Знание своего психосоматического типа способствует преодолению стрессовых ситуаций педагогической деятельности.

В педагогической деятельности крайне важным умением считается *сопротивление синдрому эмоционального выгорания*, его проявления – истощение и усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативная установка по отношению к учащимся, к работе; пренебрежение к исполнению своих обязанностей; увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарство); уменьшение аппетита или переедание; негативная самооценка; усиление агрессивности (раздражительность, гневливость, пессимизм, безнадежность, апатия); чувство вины. Последний симптом свойственен только людям профессионально, интенсивно взаимодействующим с другими людьми.

Способность противостоять фрустрации в педагогической деятельности является критерием эмоциональной устойчивости педагога. Фрустрация рассматривается в психологии как один из видов психических состояний, выражающийся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению цели. Фрустрация выступает в качестве деструктивного фактора, снижающего продуктивность педагогической деятельности.

В то же время человек порой преодолевает значительные трудности, не впадая в состояние фрустрации. Упорядоченное и организованное поведение педагога, адекватность реагирования в сложных ситуациях разрабатывается преимущественно как проблема фрустрационной толерантности (способность противостоять разного рода трудностям без утраты психологической адаптации). В основе ее лежит *способность адекватно оценивать реальную ситуацию*, с одной стороны, и *возможность предвидеть выход из ситуации* – с другой. Преподавателю, сотрудничающему со студентами в педагогическом процессе, кроме эмоциональной устойчивости необходимы *эмоциональная чуткость, отзывчивость, подвижность, артистизм*.

Категории педагогической этики – это система моральных представлений о добре, справедливости, чести, с помощью которых оценивается характер жизненных явлений, значимость деятельности и роль межличностных отношений.

Долг – этическая категория, обозначающая нравственные обязанности человека, диктуемые его социальным статусом. Профессиональный педагогический долг требует от преподавателя осуществления определенных

трудовых функций, соблюдения этики межличностных отношений, осознание своего места и роли в педагогическом коллективе. Важно, чтобы деятельность педагога, продиктованная его социальным статусом, гармонизировала с деятельностью, определяемой его глубокими внутренними убеждениями. Долг как упорядочение индивидуальных проявлений осознается личностью как необходимость совершения определенных действий, как внутренняя необходимость, побуждение и основывается на безусловности и категоричности.

Совесть – субъективное осознание педагогом своего долга и ответственности перед учащимися, пробуждающая внутреннюю потребность поступать в соответствии с ценностями педагогической этики. Совесть педагога постоянно побуждает смотреть на себя глазами других, указывает на соответствие или несоответствие поступка долгу. Как личностная форма самоконтроля совесть возникает на основе накопленного нравственного опыта, уже созданных представлений о добре и зле, что проявляется ответственностью человека пред самим собой как носителем высших, универсальных ценностей.

Справедливость – показатель объективности действий педагога, уровня его нравственной устойчивости. Как качество личности справедливость проявляется в признании права каждого на уважение, в отказе от избирательного отношения к нему. Личное отношение педагога не должно влиять на оценку успехов и принятие педагогических решений. Авторитет педагога оценивается категорией справедливости. Педагогическая справедливость позволяет достигать баланса в соотношении между достоинствами всех участников педагогического процесса, их правами и обязанностями.

Честь – осознание педагогом собственной значимости, общественное признание его нравственных качеств, действий. Честь побуждает педагога в различных ситуациях вести себя в соответствии с социальным статусом профессии. Профессиональная роль предписывает особые требования к уровню общей культуры, нравственному облику, и снижение этой планки не только ведет к унижению личного достоинства, но и влияет на отношение общества к личности целом.

Педагогический такт проявляется в умении педагога предвидеть объективные и субъективные последствия поступка, т.е эмоциональную и поведенческую стороны действий студента. Педагогический такт как моральный регулятор педагогического процесса основывается на нравствен-

но-психологических качествах педагога (самообладание, чуткость, внимательность, требовательность, уважительность) и является уровнем проявления профессиональной компетентности. Для него характерны естественность, простота, отсутствие фамильярности, деловитость – без раздражения, требовательность – без мелочной придирчивости, серьезность – без натянутости, юмор – без насмешки.

4.2.1. Принципы педагогической морали

Педагогическая мораль ориентирует каждого педагога на творческое отношение к труду, преодоление негативного в учебно-воспитательном процессе, утверждение профессионального, культурного уровня, укрепление здорового морально-психологического климата ученического коллектива.

В педагогической этике сформулированы принципы педагогической морали.

Гуманизм как принцип педагогической морали признает человека величайшей ценностью, предполагает создание подлинно человеческих условий в обществе, необходимых для гармоничного развития личности. Выражением гуманизма в общении является уважение, которое предполагает равенство, равноправие, партнерство педагога и учащегося, несмотря на разницу в положении, уровне культуры и образования, возрасте и жизненном опыте. Препятствием для установления такого партнерства является объективно существующая зависимость студента и преподавателя – одна из профессиональных особенностей их взаимодействия. Проявлением уважения выступает прежде всего доверие и интерес к другому. Гуманное отношение требует обращения к нему как к личности, обладающей своими неповторимыми качествами, поэтому педагогическая мораль ориентирует преподавателя на сочетание официальных и человеческих отношений к воспитанникам.

Требовательность является необходимым условием и содержанием деятельности преподавателя, она должна сочетаться с чувством меры в объеме тех заданий, которые предлагает преподаватель, соизмеряться с индивидуальными и возрастными особенностями учащихся. Нетребовательность – своего рода социальное зло, не допустимое в педагогической морали.

Педагогическая солидарность раскрывается в регулировке взаимоотношений педагогов в целенаправленной деятельности, соблюдение каж-

дым преподавателем и всем коллективом единых педагогических требований. Педагогическая солидарность – это поддержка деловых, доброжелательных отношений, критика и самокритика, свободный обмен мнениями о достоинствах педагогической деятельности.

Профессионализм преподавателя в области воспитания заключается, во-первых, только в позитивном восприятии обучаемых; во-вторых, в использовании ненасильственных методов воспитания; в-третьих, в стимулировании деятельности студента.

Единство слова и дела требует от личности педагога единства сказанного и сделанного: честности, принципиальности, пунктуальности. Педагог не вправе делать того, в чем стыдно было бы признаться.

Педагогический оптимизм является принципом педагогической морали и важнейшим условием нравственных отношений в системе «педагог – учащийся». Педагогический оптимизм призван регулировать морально-психологическое состояние личности. Будучи способом практической ориентации человека, оптимизм позволяет ожидать от будущего исполнения желаний и достижения планируемых результатов действия. Именно поэтому оптимизм считается плодотворной основой поведения человека. Будучи связанным с педагогическим гуманизмом, оптимизм регулирует отношение преподавателя к обучаемым. В педагогической деятельности многое (если не все) зависит от ценностных установок преподавателя, от его взгляда на саму природу человека.

Если взять за основу критерий веры/неверия в сущность человека по отношению основным психолого-педагогическим концепциям, то они четко разделятся на две группы: доверяющих человеческой природе и недоверяющих. В группе «недоверяющих» (пессимистов) есть более жесткая позиция, утверждающая, что природа человека изначально негативная, асоциальная и деструктивная и что сам человек с ней справиться не может (классический фрейдизм). Есть менее жесткая позиция, в соответствии с которой у человека природной сущности, в общем-то, нет, он представляет собой нейтрально-пассивный объект формирующих влияний, от которых зависит обретаемая человеком сущность (бихевиоризм, НЛП, большинство подходов в советской психологии и педагогике). Такой взгляд на природу человека хорошо иллюстрируют определения сущности воспитания в советской педагогике, в которых воспитание рассматривалось как «процесс и результат целена-

правленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе» (Ю.К. Бабанский); как «планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих необходимые условия для его развития, подготовки к общественной жизни» (А.В. Петровский).

В группе «доверяющих» (оптимистов) также есть более радикальная точка зрения, утверждающая безусловно позитивную, добрую и конструктивную сущность человека, заложенную в виде потенциала, который раскрывается при соответствующих условиях (К. Роджерс, А. Маслоу). Более осторожный (экзистенциальный) взгляд на человека исходит из того, что изначально человек не обладает сущностью, но обретает ее в результате самосозидания, причем позитивная самоактуализация не гарантирована, но является результатом собственного ответственного и свободного выбора. При таком подходе человек не объект управления, а сознательный субъект, выбирающий свое отношение к себе и к миру.

В соответствии с ценностными установками и решением проблемы о сущности человека решается вопрос о том, «что делать» с этой сущностью, чтобы человек стал лучше. Если сущность человека негативная, то ее надо исправить; если ее нет – ее надо создать, сконструировать. Исследователи, как философы, так и педагоги, рассматривают воспитание как взаимодействие и сотрудничество педагога и учащегося в сфере их совместного бытия: как «восхождение к субъектности» (М.С. Каган); как «непрерывное становление целостности, предоставление человеку возможности самоопределения» (Г.С. Батищев); как «выведение на поверхность вашего существования бесконечных истоков внутренней мудрости» (Р. Тагор). Такой контекст воспитания предполагает исключительно оптимистический взгляд на природу человека.

В педагогической науке оптимизм понимается как свойство личности, отражающее пропорциональное развитие всех психических процессов, он обеспечивает человеку жизнерадостное мирозерцание, веру в людей, их силы и возможности. Как умонастроение оптимизм педагога имеет следующие стороны: вера в себя, основанная на самопринятии; вера в продуктивность собственной деятельности, фундаментом которой является ощущение своих достижений; вера в другого (студента), принятие его во всей сложно-

сти и многообразии проявлений. Принятие учащегося как суверенной личности, вера в неисчерпаемость его человеческих возможностей является наиболее шатким звеном педагогического оптимизма в силу сложности механизма принятия, оценочности и стереотипности педагогической деятельности.

Отрицательная установка, вызванная собственным печальным опытом или чьим-то внушением, становится препятствием для непредвзятого, доброжелательного отношения к другому. Культура педагогического общения предполагает в связи с этим наличие контрустановки, оптимистической гипотезы – не принимать на веру любые утверждения о человеке, требовать их доказательств.

В педагогической деятельности личность является предметом, орудием и продуктом труда. Из этой специфики педагогической профессии вытекают особенности сущности и критериев педагогической морали. Каждому педагогу необходимо осознанно относиться к моральным принципам, выступающим в качестве критериев деятельности.

Педагогическая мораль, выполняя регулятивную, ценностно-ориентирующую и воспитательную функции, требует от педагога постоянного самоусовершенствования, без которого невозможно управлять процессом нравственного воспитания личности. Профессиональная педагогическая мораль обязывает педагога создавать такую систему взаимоотношений, в которой действуют законы и принципы оптимального сочетания требовательности и уважения, взыскательности и доброты, принципиальности и доверия, контроля и взаимопомощи, ответственности и чуткости.

4.2.2. Фасилитативные способности педагога

Особая роль педагогического труда в жизни нашего общества, необходимость выделить педагога как носителя высоких идеалов и ценностей, способного влиять на подрастающее поколение, требует рассмотрения педагогической деятельности в двух аспектах: в какой мере педагог сам реализует себя и развивается как личность, каково ему живется в профессии с позиции «человеческого измерения»; в какой мере педагог способствует здоровому, полноценному существованию учащихся, их личностному и нравственному росту.

Гуманизация системы образования позволяет рассматривать педагога как специалиста, обладающего не только специальными способностями

(академическими, дидактическими, коммуникативными, организаторскими и т.д.), но и как личность, обладающую достаточным уровнем гуманитарной культуры, основу которой составляет способность педагога создавать «помогающие отношения» с учащимися, быть фасилитатором. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы (Р. Бернс, С. Братченко, Я. Корчак, И. Лэндрет, К. Роджерс и др.) *фасилитативная способность* может быть представлена как интегративное образование, включающее в себя искусство уважения, искусство понимания, искусство помощи и поддержки, искусство договора, искусство быть собой.

У истоков *способности (искусства) уважения* лежат глубинные ценностные установки человека, определяющие его общие взгляды на то, что есть сущность человека; каковы возможности его развития. Уважение – это признание другого человека ценностью, принятие его таким, каков он есть, вера в его возможности, признание его свободы, права потенциальной равноценности себе и равноправие. Равноправные отношения с учеником направлены на защиту и поддержку «человеческого в человеке». Уважать – значит признать «важность» и значимость для себя другого человека.

Способность рационального понимания, эмпатия и интуиция, сопереживание развиваются на основе умений анализировать мотивы поступков обучаемых, оказывать поддержку, создавать особые «помогающие отношения», то есть такие «отношения, в которых по крайней мере одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, в умениях ладить с другими». Непременным условием помогающих отношений является атмосфера психологической безопасности, которая складывается из признания безусловной ценности собеседника, отказа от использования в отношении него «внешнего оценивания»; из глубокого эмпатического понимания, веры в возможности личности учащегося.

Искусство договариваться проявляется в умении разрешать проблемы на основе открытого и справедливого соглашения, достигнутого в процессе равноправного диалога, что предполагает готовность осознавать и ясно высказывать свои желания и проблемы, выслушивать и понимать интересы и трудности собеседника (то есть владение соответственно приемами «я-высказываний», активного слушания), а также способность конструктивно обсуждать их и согласовывать. При этом существенны принципы справедливых отношений и равноправия.

Одна из проблем образования заключается в том, что за всеми сложностями, заботами, многочисленными педагогическими ролями и функциями педагог имеет много шансов потерять свою индивидуальность и перестать быть собой. *Искусство быть самим собой*, сохранять свою аутентичность, верность самому себе, умение контролировать собственную психическую деятельность, постоянно рефлексировать над проблемами педагогического бытия – одна из важнейших задач профессионального саморазвития.

За показатели рефлексивной позиции личности принимаются: критичность мышления субъекта деятельности; стремление к доказательности позиции; способность и умение ставить вопросы; вести дискуссию; готовность к адекватной самооценке. Выделяют различные уровни педагогической рефлексии: теоретическая педагогическая рефлексия (осмысление аксиологических ориентиров (ценностей) своей профессиональной деятельности); практическая педагогическая рефлексия (осмысление собственных действий и педагогических проблемных ситуаций).

С гуманитарной точки зрения при этом важна не внешняя, информационная, сторона общения, а внутренняя, психологическая, которая оказывает большое влияние на личность учащегося. Особенно чувствительны в процессе общения именно личностные особенности человека – «образ Я», самооценка, ценности, представление о справедливости.

На уровне непосредственных действий педагога и его общения с учащимися всегда действует определенная система приоритетов. Для гуманистически ориентированного взаимодействия характерны следующие приоритеты: личность важнее проблемы; настоящее важнее прошлого; чувства важнее мыслей и действий; понимание важнее объяснения; принятие важнее исправления; направленность важнее инструкций; мудрость важнее знания взрослого.

Вопросы и задания

1. В чем состоит специфика педагогической этики?
2. Перечислите фасилитативные способности педагога, как они связаны с его нравственной культурой?
3. В чем заключается философия оптимизма в педагогической деятельности?
4. В чем сущность профессионализма преподавателя?

5. Охарактеризуйте каждую из категорий педагогической этики. Какую из них вы считаете более значимой в педагогической деятельности преподавателя?

6. Каковы формы проявления педагогического такта?

Библиографический список

1. Лихачев, Б.Т. Философия воспитания / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1995. – 199 с.
2. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.
3. Шевченко, Л.А. Практическая педагогическая этика: экспериментально-дидактический комплекс. – М.: Собор, 1997.

Рекомендуемая литература

1. Бездухов, В.П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В.П. Бездухов, С.Е. Мишина, О.В. Правдина. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
2. Белухин, Д.А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения): книга для учителя / Д.А. Белухин. – М.: Народное образование, 1994. – 144 с.
3. Братченко, С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологическое) / С.Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999. – 137 с.
4. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
5. Мишаткина, Т.В. Педагогическая этика: учебное пособие / Т.В. Мишаткина. – Ростов н/Д: Феникс; Мн.: ТетраСистемс, 2004.
6. Настольная книга преподавателя / авт.-сост. И.Н. Кузнецов. – Мн.: Современное слово, 2005. – 544 с.
7. Наумчик, В.Н. Этика педагога: учебно-методическое пособие / В.Н. Наумчик, Е.А. Савченко. – Мн., 1999. – 216 с.
8. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2004. – 224 с.

4.3. Авторитет преподавателя

Авторитет преподавателя является сложной педагогической категорией, поскольку трудно выделить его составляющие, механизмы развития, способы удержания. *Авторитет* свидетельствует об отличительной особенности ли-

ца или группы лиц, благодаря которой заслужено доверие и может оказываться влияние на других лиц; он характеризуется системой отношений к педагогу, профессионально-личностному статусу, в системе субъект-субъектных педагогических отношений.

Авторитет (от лат. *auctoritas* – «достоинство»); происхождение термина связывают с историей Древнего Рима, где авторитетом называлась власть сената в отличие от других органов управления. С точки зрения психологии понятие «авторитет» может и не соотноситься с представлением о власти. Им может обладать личность, имеющая высокую степень референтности или престиж должности, поскольку она авансирует человеку определенный уровень уважения.

Существует два взгляда в отношении авторитета в науке и образовании. Первый отрицает положительное значение авторитета, что основывается на мнении, будто в науке ни одна концепция, ни одно высказывание не могут быть признаны как истинные, а поэтому претензия на обладание истиной порождает авторитарные теории и авторитаризм, проявления которых в любой форме опасны для прогресса науки (Н.В. Буковская).

Второй взгляд основывается не на подчинении, а на признании и осознании того, что личность превосходит других умом, остротой суждений или иными достоинствами. Образование как система предполагает так называемое властвующее начало, но в силу своей творческой сущности ему подходит та форма власти, которая способствует широкому простору мыследеятельности и самоопределению личности. В качестве одной из форм власти и предлагается авторитет, который в таких своих характеристиках, как компетентность, опыт, общепризнанность, доступность критике, определяет продуктивность образования. Авторитет в образовании составляет реальность педагогического процесса, представляя собой способ его саморегуляции и функционируя в разнообразных формах и видах: авторитет знаний, идей, теорий, т.е. когнитивный авторитет; авторитет знаний, должностей, профессий, т.е. институциональный авторитет; личностный авторитет.

Авторитетный педагог достигает эффективного влияния, не прибегая к формальным атрибутам своих властных полномочий. Влияние авторитетного лица основывается на знаниях, нравственных достоинствах, жизненном опыте, эмоционально-чувственном мире. Процесс становления авторитета растянут во времени и не зависит только от педагога, его профес-

сиональных и личностных качеств. Тем не менее у каждого субъекта (студента) будет свой набор индивидуальных требований к поведению педагога, своя концепция понимания авторитетности.

Авторитет субъекта не существует вне и помимо социальной среды, приобретает только в процессе значимой деятельности; он выражается в способности направлять (не прибегая к принуждению) поступки и логику мышления другого человека по желательному пути. Возможность такого воздействия обусловлена доверием и эмоциональным отношением людей к носителю авторитета. Авторитет связан с ценностной ориентацией и особенностями деятельности группы, определяет степень внушающего действия данного человека, он более окрашен личностно, чем профессионально.

Наиболее значимыми механизмами воздействия авторитета являются внушение и подражание. Авторитетный педагог влияет не только направленно, но и опосредованно: взгляд, мимика, жесты – все важно в педагогическом общении. Авторитетный педагог оказывает влияние снижением критического отношения к поступающей информации, потому что ей изначально доверяют, однако пренебрежение аргументацией может серьезно подорвать авторитет преподавателя.

Ученые обращаются к структуре авторитета педагога (И.П. Андриади, М.Ю. Кондратьев), выделяя совокупность компонентов:

1. *Профессиональный компонент:* в коммуникативном процессе между людьми происходит движение информации, активный обмен ею, в результате чего вырабатывается общий смысл. Специфичность авторитета педагога проявляется в недопустимости утраты со стороны студента интереса к информации, источником которой является преподаватель, поэтому безупречное знание предмета, методическое мастерство, специальная эрудиция, технологическое разнообразие (система способов и средств управления заранее спроектированным процессом обучения) очевидны и способствуют становлению авторитета преподавателя. Педагог для студента выступает в качестве востребованного источника информации. Чем больший ее объем идет от преподавателя, чем лучше технологически он пытается ее преподавать, чем тщательнее учитывает познавательные интересы и мотивы учения, тем больше возрастает авторитет преподавателя.

2. *Личностный компонент* содержит следующие составляющие: ценностную (носителем каких конкретно нравственных, философских, эстетических ценностей является преподаватель); характерологическую (черты

характера, создающие предпосылки для формирования авторитета – общительность, тактичность, ответственность, добросовестность); культурологическую (культура поведения, общий круг интересов, стиль общения).

3. *Социальный компонент* утверждает социальную значимость профессии, ее социальный престиж, социальные и профессиональные стереотипы.

4. *Ролевой компонент* представляет собой занимаемую должность педагога, его права и обязанности.

Исследователи разграничивают уровни авторитета:

- позиционный авторитет (формальный уровень, определяющийся властными полномочиями);
- функциональный авторитет (неформальный уровень, характеризующийся профессионализмом, возможностью решать дидактические и развивающие задачи);
- личностный авторитет (экспертность, профессионализм, личностные качества)

Феномен авторитета проявляется в его *функциях*: направляющей, ориентирующей, информативной, контролирующей, рецензирующей, коммуникативной и социализирующей. Среди *положительных сторон влияния авторитета* на эффективность образовательного процесса выделяются: авторитет оптимизирует образовательную деятельность, поскольку непосредственное обращение к авторитетам в ходе изложения учебного материала экономит время и усилия, ускоряет темп обучения, высвобождает время для критического усвоения материала; конкретизация авторитетов пофамильно, по кругу их научных проблем и публикаций обеспечивает поиск информации; авторитет тормозит поспешность в нивелировании старого, помогает понять поверхностность и недостаточную доказательность нового; авторитет представляет собой форму междисциплинарного воздействия, поскольку объективная ограниченность возможностей педагога не позволяет ему быть одинаково компетентным во всех областях предметного знания, а обращение к авторитету компенсирует этот недостаток; плюралистичность авторитета препятствует появлению авторитаризма, безраздельному господству какой-либо личности или теории.

Однако позитивной роли авторитета в образовании препятствует чрезмерная его централизация, недостаточность критики, а также некритическое следование авторитетам. В педагогических исследованиях выделяется фено-

мен *действительного авторитета* и *ложного авторитета*, или псевдоавторитета, который основывается на насилии, в каком бы виде это ни проявлялось. А.С. Макаренко выделил несколько видов *ложного авторитета*:

- *авторитет подавления* (все воспитательные воздействия направлены на запугивание, грубое насилие, а педагог постоянно демонстрирует свое превосходство и этим держит студентов в напряжении перед угрозой возможного наказания);
- *авторитет расстояния* (педагог постоянно держит студентов на некотором отдалении от себя, вступая в контакты в ситуации крайней необходимости с позиций превосходства, а дистанция между педагогом и студентом усиливает образ педагога как загадочного и малодоступного человека);
- *авторитет чванства* характеризуется гипертрофированной завышенной самооценкой;
- *авторитет педантизма* выражается в бюрократическом подходе преподавателя к работе (постоянно отдаются распоряжения, которые требуют немедленного и беспрекословного исполнения, педагог боится показаться нерешительным, а система ненужных условностей порождает атмосферу лишенных всякого смысла придиорок);
- *авторитет резонерства* (педагог постоянно поучает назидательными разговорами, нравоучительными сентенциями);
- *авторитет доброты* (преподаватель все разрешает, боится конфликтов, послушание вызывается уступчивостью, мягкостью, добротой);
- *авторитет дружбы* (во взаимоотношениях между преподавателем и студентами должно реализоваться правило золотой середины, когда студенты и преподаватель четко знают границу дозволенного в отношениях и не переходят на панибратство);
- *авторитет подкупа* (самый безнравственный вид авторитета, когда послушание покупается обещаниями).

Истинный авторитет педагога противостоит ложному авторитету и авторитарности. Выделяются *типичные формы авторитарности* (Ю.П. Азаров):

- *грубая авторитарность* – открытая неприязнь к отдельным студентам;
- *скрытая авторитарность*, при которой насилие завуалировано под стремление преподавателя опираться на мнение студенческого коллектива, действовать от его имени;

- *демагогическая авторитарность* – педагог, прикрываясь различного рода нравственными поучениями, воздействует на воспитанников потоком словесной морали, пренебрегает нравственным опытом студента;
- *либеральный авторитаризм* – педагог соглашается, уступает, одновременно изучая позиции воспитанников, но как только воспитанник пытается проявить самостоятельность, сразу применяет штрафные санкции;
- *административный авторитаризм* возводит в абсолют разные формы администрирования.

Становление авторитета характеризуется стадийностью:

1. *Педагог – источник информации.* Взаимоотношения основаны на значимости педагога как источника необходимых сведений, он вызывает интерес объемом знаний, в некоторой степени лишен в глазах воспитанников личностной значимости, его индивидуальные качества не фиксируются. Такие отношения носят ситуативный характер, складываются в условиях дефицита информации и разрушаются при достаточном ее объеме.

2. *Педагог – референтное лицо.* Для учащихся становится важной личностная оценка преподавателем событий и педагогических фактов. Его мнение выступает основанием для осуществления действий, которые всегда соотносятся с позицией преподавателя.

3. *Педагог – авторитетное лицо.* Педагогу авансируется доверие, его мнение считается изначально верным и принимается как руководство к действию. Отношения носят характер ярко выраженного личностного предпочтения и имеют глубокую эмоциональную окраску.

Вопросы и задания

1. Каково положительное значение авторитета в образовании?
2. С какими видами ложного авторитета преподавателя вы сталкивались в своей практике?
3. Чего больше в вашей педагогической деятельности: авторитета власти (статусной, знательной) или власти авторитета?

Задание 1. Составьте иерархическую лестницу требований к авторитету преподавателя.

Задание 2. Нарисуйте свой портрет авторитетного преподавателя.

Рекомендуемая литература

1. Азаров, Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учебное пособие / Ю.П. Азаров. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.
2. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.П. Андриади. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 432 с.
3. Бусыгина, А.Л. Профессор-профессия: монография / А.Л. Бусыгина. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. – 276 с.
4. Корнетов, Г.Б. Общая педагогика: учебное пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
5. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
6. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма: учебное пособие / Т.И. Руднева. – Самара: Издательство «Самарский университет», 2002.

4.4. Культура педагогического общения

Характерные для нашего времени демократизация и гуманизация общественных отношений привели к смещению акцентов в системе межличностного общения, которое психологи определяют как информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются и формируются межличностные взаимоотношения (Я.Л. Коломинский). В данном определении отражается деятельностный характер общения как формы человеческих взаимоотношений. Справедливыми будут суждения об общении как особого рода искусстве, требующем таланта; как о науке, имеющей свои закономерности; как своде правил и технологий поведения. Поливариантность отмечается в формах и проявлениях самого общения.

Философы под общением понимают связь равноактивных, равносвободных, равноуникальных субъектов, которые раскрывают свою неповторимость в содержании и способе взаимодействия (М.С. Каган). *Общение* рассматривается как взаимное признание самости и самоценности партнеров по общению, что с позиций гуманистической этики требует от педагога обратить внимание на следующие *его основные черты и свойства*:

- общение предстает как деятельность, что предполагает его активно-процессуальный характер;
- межличностные отношения, независимо от положения вступающих в них людей, носят субъект-субъектный характер;
- при общении проявляется его творчески-импровизационный характер, способствующий выявлению глубинных качеств субъекта.

Общение носит более личностную окраску, это не только информационная связь, но и личностно-экзистенциальная, субъективная связь между людьми при сохранении индивидуальности общающихся сторон. Общение симметрично, ибо предполагает функциональное равенство участвующих в нем лиц как субъектов единой совместной деятельности; информационный процесс асимметричен. Структура информационного общения, как правило, монологична, а общения – диалогична.

Диалог представляет форму поступательно-прогрессивного развития познавательного процесса, когда движение к искомому результату идет путем взаимодействия различных, но не соперничающих точек зрения, подходов, направлений. Диалог – не обмен монологами, это поиск взаимопонимания, сопряжения смыслов. Обретение единочувствия и единомыслия является важнейшей задачей диалогового общения: познавательная деятельность не в состоянии удовлетворить все богатство потребностей человека. Диалог как средство научного поиска выполняет следующие функции: оптимизирующую (способствует разносторонности поиска); корректирующую (уточнение и исправление точки зрения); синтезирующую (средство объединения результатов).

Диалогизм является важнейшим условием формирования «плюралистического» типа личности, совершенствования ее коммуникативной культуры. Тяготение преподавателя к монологизму, как правило, свидетельствует о приверженности авторитарному стилю общения с обучаемыми. Педагогу следует иметь в виду, что для квалифицированного ведения диалога недостаточно авторитета и служебного превосходства. Необходимы широкая эрудиция, навыки доказательного рассуждения, умение слушать и быть услышанным, способность воспринимать другого как личность такого же уровня, как и я сам. Искусство общения педагога состоит в том, чтобы поставить человека выше его отдельных недостатков и несовершенств, увидеть и оценить в нем индивидуальные и неповторимые черты, понять, что ценность личности человека не должна зависеть от его отдельных свойств.

Под *педагогическим общением* понимается специальная форма профессионального общения преподавателя и студента в процессе обучения и воспитания, имеющего определенные педагогические функции и направленного (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата и оптимизацию взаимоотношений. Идеальное педагогическое общение должно снимать отрицательные эмоции, вызывать радость постижения, жажду деятельности. Вуз отличается от школы содержанием обучения и воспитания, изменением их форм и методов. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель – студент» отличается от школьного фактом приобщения к общей профессии, а это в значительной степени способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности. Без осознания партнерства в деятельности трудно вовлечь студентов в самостоятельную работу, сформировать профессиональную направленность. Основным каналом развивающего взаимодействия преподавателя и студента становится творческое общение. Усиленное сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами, формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности, использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитательным процессом составляют эмоциональную продуктивность обучения в вузе.

Специфика педагогического общения заключается в том, что в роли его субъектов выступают субъекты педагогического процесса (педагог – студент); что цель педагогического общения осознана и заранее известна; что оно регламентировано по содержанию и формам.

Педагогическое общение призвано целесообразно раскрыть понятие педагогическим взаимодействием, под которым понимается прямое или косвенное воздействие субъектов педагогического процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. Педагогическое взаимодействие имеет две стороны: личностную и функционально-ролевую. Личностная сторона предполагает передачу индивидуальности, формирование потребности и способности быть личностью у студента, она затрагивает мотивационно-смысловую сферу личности студента. Функционально-ролевая сторона взаимодействия определяется объективными условиями педагогического

процесса, например контролем результатов деятельности учащихся, она затрагивает когнитивную сферу.

В психолого-педагогической литературе определены следующие функции педагогического общения:

- обучающая или информационная функция характеризуется обменом информацией познавательного и аффективно-оценочного характера;
- фасилитативная функция (облегчение общения) предполагает «открытие» на общение, «соучастие» в общении, «возвышение» учащегося (В.Ю. Питюков);
- организация деятельности;
- познание личности разворачивается в условиях когнитивно сложного отражения людьми друг друга. Психологически грамотное восприятие преподавателем студента помогает установить на этой основе взаимопонимание и эффективное взаимодействие. Преподаватель должен быть внимателен к поведению, словам, жестам, интонациям, переменам во внешнем облике и поведении своих учеников;
- самопрезентация помогает самовыражению субъектов общения способностью грамотно предъявить свой богатый внутренний мир свидетельствует о конгруэнтном самовыражении;
- обмен ролями ведет к замене межролевого общения общением межличностным.

Итак, в ходе общения происходит своеобразное взаимодействие интеллектов людей, их эмоциональных сфер и воли, характеров. Общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека.

При рассмотрении педагогического общения как процесса обмена информацией выделяются вербальная и невербальная коммуникация: средством вербальной коммуникации являются слова с закрепленными за ними значениями; невербальная коммуникация подразумевает передачу информации без применения языка слов. Среди средств невербальной коммуникации различают экспрессивно-выразительные движения (позу, жесты, мимику, походку, визуальный контакт), просодику и экстралингвистику (вздых, смех, кашель), такесику (похлопывание, поглаживание, прикосновение), проксемику (ориента-

цию, дистанцию). Средства вербальной и невербальной коммуникации – одинаково важный инструмент профессиональной деятельности педагога.

Одной из важных характеристик педагогического общения являются средства общения, способы передачи информации и выражения отношений между партнерами в процессе их взаимодействия. Педагогическое воздействие, как правило, соответствует целям и задачам, на которые ориентирован преподаватель. Если цель педагога – установление демократических отношений со своими студентами, то его воздействия не должны носить авторитарного характера и оскорблять достоинства студента. Педагогическое воздействие должно способствовать инициированию активности студента, оказанию помощи по овладению способами организации деятельности и взаимодействия с миром.

К средствам педагогического общения относятся:

1. *Внушение.* Это передача своих психических состояний другим людям, способ воздействия на их эмоционально-чувственный уровень познания, что возможно лишь в условиях полного доверия между субъектами общения. Важная особенность внушения заключается в предварительной подготовке всем ходом событий к принятию информации соответственно потребностям, интересам, целям, стремлениям, установкам объекта внушения.

2. *Убеждение.* Это способ воздействия на сознание с целью формирования убежденности, то есть состояния чувств и мыслей, готовых при соответствующих условиях превратиться в должное поведение, в поступок. В механизме убеждения особую роль играет доказательство в виде аргументированного обоснования – объяснения. При убеждении достигаются не только понимание и усвоение, но и установка, готовность действовать в соответствии с этим пониманием.

3. *Подражание.* Это особый социально-психологический механизм обеспечения консолидации (связей) группы и адаптации ее членов в условиях определенной ситуации на основе формы эмоционально-чувственного, интеллектуального и волевого реагирования. Подражание устойчиво и может сохраняться относительно долгое время, переходя затем в привычку, обычай.

4. *Заражение.* Это интенсивное включение группы людей, занятых определенным видом деятельности, в соответствующее эмоционально-чувственное состояние. Заражение всегда протекает в ограниченном вре-

менном интервале и только в коллективе. Прибегать к механизму заражения следует нечасто, так как оно, как правило, сменяется усталостью.

5. Идентификация. Это отождествление человеком себя с другими людьми, непосредственное переживание своей тождественности или нетождественности, что помогает приобрести и усвоить соответствующие оценки, нормы, идеалы.

Если считать основой общения взаимодействие между субъектами педагогического процесса, то следует о преподавателе и студенте говорить как о партнерах, которые должны владеть коммуникативными умениями и навыками.

Шкала коммуникативных умений:

- умение управлять своим поведением;
- умение наблюдать, переключаться;
- социальная перцепция, умение читать по лицу;
- умение понимать, т.е. адекватно моделировать личность студента, его психическое состояние по внешним признакам;
- умение подать себя в общении с обучаемым;
- умение сверхтактично критиковать деятельность других либо вообще отказаться от этого вида коллективного взаимодействия;
- умение речевого и неречевого контакта с обучаемым.

Шкала коммуникативных навыков:

- правильное обращение к партнеру (прямое выражение своих желаний без принуждения, угроз или извинений);
- отказ партнеру (прямое, недвусмысленное отклонение просьбы партнера с указанием причин отказа);
- выражение одобрения (прямое выражение позитивных чувств в адрес человека и его действий);
- выражение неодобрения (прямое выражение недовольства или неодобрения действий человека);
- эмпатия (выражение понимания позиции, чувств партнера);
- обращение к партнеру с просьбой высказать свою позицию.

Синтез коммуникативных знаний, умений, навыков выражается знанием психологических особенностей человека, помогающим разбираться в людях, верно оценивать и интерпретировать их состояние, поведение, настроение; знанием тех препятствий, барьеров, которые мешают правильному восприятию и соответствующей оценке другого человека, достиже-

нию нравственно-психологического единства людей; умением выбрать по отношению к каждому такую форму обращения, которая отвечала бы его индивидуальным свойствам и в то же время не расходилась с требованиями и нормами морали; знанием и умением исполнять требования этикета в проявлении уважения к другим людям.

Доминантой пространственного поведения преподавателя является уважение права студента на территориальную автономию. Неоправданное удлинение расстояния между преподавателем и студентом снижает воздейственную силу его слова, однако не всегда приближение к студенту эмоционально сближает с ним. Педагог, игнорирующий проксемические закономерности, может резко снизить качество педагогического общения и спровоцировать стрессовые переживания студентов

Выделяются стили педагогического общения – индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся. Стилиевые особенности педагогического общения и педагогического руководства зависят, с одной стороны, от индивидуальности педагога, от его компетентности, коммуникативной культуры, эмоционально-нравственного отношения к обучаемым, творческого подхода к профессиональной деятельности; с другой стороны, от особенностей обучающихся, их возраста, пола, обученности, воспитанности и особенностей.

В общепринятой классификации выделяются авторитарный, демократический, попустительский стили педагогического общения. При *авторитарном* стиле педагогического общения педагог единолично решает вопросы, касающиеся всего коллектива в целом и каждого студента в частности. Он определяет цели взаимодействия, исходя из собственных установок, результаты деятельности оценивает субъективно. Свои действия он не объясняет, не комментирует, проявляя чрезмерную требовательность, категоричность в суждениях, не принимая возражений и пренебрегая мнениями других. Педагог постоянно проявляет свое превосходство, акцентирует внимание на негативных поступках студента, при этом не принимая во внимание их мотивы. Авторитарный стиль педагогического общения реализуется с помощью тактики диктата и опеки. Противодействие давлению педагога приводит к конфликтным ситуациям. При авторитарном стиле педагогического общения педагог прибегает к приказному тону, резким замечаниям, дисциплинарным воздействиям, что тормозит развитие личности, подавляет активность, сковывает инициативу, порождает

дает неадекватную самооценку. В отношениях возникает смысловой и эмоциональный барьеры между общающимися, что прививает культ силы, формирует невротиков, вызывает неадекватный уровень притязаний в общении с окружающими людьми. К.Г. Митрофанов считает, что педагоги с авторитарным стилем педагогического общения в большинстве своем люди с трудной судьбой, достаточно жестких жизненных взглядов, их практически невозможно переубедить, в том числе логическими выводами.

Попустительский стиль педагогического общения характеризуется стремлением педагога минимально включаться в деятельность, что объясняется снятием с себя ответственности. Занимая позицию стороннего наблюдателя, педагог стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, устраняется от руководства или ограничивается формальным выполнением обязанностей и указаний администрации. Преобладающими формами обращения являются увещевания, уговоры. Такой стиль педагогического общения ведет к панибратству или отчуждению; он не способствует развитию активности, не побуждает к инициативе, самостоятельности студентов. Выбирающие попустительский стиль педагогического общения педагоги не уверены в своих силах, боятся близких контактов либо принципиально отвергают существующие порядки.

Демократический стиль педагогического общения реализует тактику сотрудничества, в основе которой – взаимоприятие и взаимоориентация. Совместная деятельность мотивируется педагогом, он прислушивается к мнению обучаемых, поддерживает их право на свою позицию, поощряет активность, инициативу, обсуждает замысел, способы и ход деятельности. Демократический стиль характеризуется положительно-эмоциональной атмосферой взаимодействия, доброжелательностью, доверием, требовательностью, уважением, учетом индивидуальности личности. Демократический стиль педагогического общения располагает к педагогу, вызывает стремление к совместной деятельности, побуждает к самостоятельности, стимулирует самоуправление, высокую адекватную самооценку и, что особенно значимо, способствует становлению доверительных, гуманистических отношений.

В.А. Кан-Каликом выделяются стили педагогического общения, отражающие коммуникативные возможности педагога.

1. *Общение на основе увлеченности совместной деятельностью* предполагает содружество, совместную заинтересованность, сотворчество.

Главным условием такого общения является единство высокого уровня компетентности педагога и его нравственных установок.

2. *Общение, в основе которого лежит дружеское расположение.* Проявляется в искреннем интересе к личности воспитанника, к коллективу, в стремлении понять мотивы деятельности и поведения человека, в открытости контактов.

3. *Общение-дистанция.*

4. *Общение-устрашение* строится на жесткой регламентации деятельности, на беспрекословном подчинении, страхе, диктате.

5. *Общение-заигрывание* основано на желании нравиться обучаемым, стремлении завоевать авторитет.

6. *Общение-превосходство* выражается поглощенностью педагога собой, он не чувствует учащихся, отстранен от них.

Переход от директивно-императивного к равноправному, диалогическому стилю общения обусловлен готовностью взаимодействующих сторон, сформированностью гуманистического коммуникативного ядра личности.

Процесс педагогического общения условно можно представить формулой *«деятельность – взаимодействие – общение – контакт»*. С этой точки зрения общение разделяется на следующие виды (А.А. Леонтьев):

- социально ориентированное общение (лекция, доклад, публичное выступление);
- групповое предметно ориентированное общение (коллективное общение, включенное в коллективный труд и непосредственно его обслуживающее, помогающее коллективу решить стоящую перед ним задачу);
- лично ориентированное общение (преподавателя со студентом, студента со студентом).

Данные виды общения проиллюстрируем применительно к педагогическим ситуациям.

Резонансное общение возникает, когда партнеры понимают друг друга и обмениваются лично-смысловой информацией на основе возникших от восприятия чувств. Интерес студентов к лекции преподавателя можно проследить, наблюдая за их реакцией: кивки головой проясняющие вопросы к лектору во время и после лекции; слова благодарности за интересную информацию. Преподаватель использует приемы поощрения, быстро реа-

гирует на настроение аудитории и не боится отойти от намеченного плана, посылая студентам «Я-сообщение».

Стегматное общение не предполагает раскрытия внутреннего мира партнеров, происходит с использованием особых знаков. Например, у части студентов своя система общения на учебном занятии, понятная только им, а со стороны – воспринимаемая как знак неуважения к педагогу.

Этикетное общение оформляется за счет соблюдения определенных ритуалов: приветствие преподавателя стоя, этикетные формулировки прощания по окончании занятия.

Раппортное общение возникает, когда преподаватель встает на позицию «родитель» по отношению к студентам, что связано с незрелостью личности. Примером такого общения являются ситуации, когда педагог делает нравоучительные замечания нерадивому студенту, заведомо зная, что ответа не последует.

Референтное общение возникает тогда, когда получаемая информация оценивается с собственных, личных позиций индивида. Для повышения познавательной активности на учебном занятии преподаватель намеренно создает ситуацию такого общения, предлагая студентам проблемные вопросы, требующие высказывания собственной позиции отвечающего.

Одна из основных трудностей педагогического общения состоит в том, что это высококонфликтное общение. *Исследователи выделяют следующие типы и разновидности конфликтогенов*, наиболее часто встречающихся в педагогическом общении.

1. Конфликтогены превосходства:

- прямые проявления статусного, возрастного, позиционного превосходства педагога (угроза, замечание, вдалбливание, критика, прямое обвинение, издевка, насмешка, сарказм);
- снисходительное отношение к студенту, косвенно демонстрирующее стремление возвыситься за счет унижения другого;
- напоминание об оказанном благодеянии;
- категоричность и безапелляционные фразы-обобщения;
- навязывание своих советов, своего мнения, своей жизненной позиции;
- подшучивание, даже безобидное (хуже всего – систематическое подшучивание над одним и тем же физическим недостатком, случаем неудачи);

- демонстрация своих достоинств с оттенком похвалы;
- перебивание собеседника.

2. Конфликтогены агрессивности и эгоизма:

- непреодоленная природная агрессивность;
- привычка к проявлению ситуативной агрессивности (неприятность, плохое самочувствие, ответные реакции на конфликтоген);
- концентрация на собственном «Я», эгоцентризм;
- равнодушие к внутреннему миру других, отсутствие эмпатии;
- корысть, ее преобладание над общими интересами.

Благожелательные посылы представляют антиподы конфликтогенов и вполне могут быть распределены по трем аналогичным типам: вместо стремления к превосходству – готовность к сотрудничеству; вместо демонстрации агрессивности – демонстрация дружелюбия; вместо проявления эгоизма – проявление эмпатии. Морально-психологические барьеры в педагогическом общении связаны с тем или иным психическим состоянием личности, ее установками и ожиданиями, иногда дефектным уровнем общения и могут быть классифицированы следующим образом.

Барьер страдания и горя возникает при сильных переживаниях личности (даже если они, на ваш взгляд, не обоснованы) и проявляется в разных формах (желание побыть в одиночестве («оставьте меня в покое»), эгоизм («жаль себя»), агрессивность, зависть).

Барьер гнева формируется от обиды, неудовлетворенности, несправедливости, грубости. В этой ситуации человек часто закичивается на первопричине своего гнева, ни о чем другом не может и не хочет говорить. Любая попытка установить контакт порождает отрицательные эмоции (нравственная агрессия).

Барьер страха может быть вызван разными причинами: страх перед наказанием, страх добросовестного ученика перед невыполненным заданием; страх лентяя перед работой и т.д. Страх сковывает не только работу, но и любую продуктивную деятельность. Поэтому педагогическая этика рекомендует не внушать обучаемым страха, даже из благих побуждений, мотивируя это благими намерениями, желанием установить дисциплину или добиться глубоких знаний.

Барьер стыда или вины образуется при отрицательной самооценке своих действий или при неправильной критике со стороны другого. Когда человек осознает пагубность своих поступков, появляется стыд, «гнев, об-

ращенный вовнутрь» – это заставляет человека уйти в себя, «самоугрызаться» или «самооправдываться».

Барьер установки – негативное восприятие кого-либо или чего-либо на основе предшествующего знания или предубеждения. Отрицательная установка, вызванная собственным печальным опытом или чьим-то внушением, становится препятствием для непредвзятого доброжелательного отношения к другому. Поэтому нельзя сразу и безусловно воспринимать компрометирующую информацию о ком-либо: возможно, кто-то специально формирует отрицательную установку по отношению к этому человеку – коллеге или студенту. Культура общения предполагает в связи с этим наличие контрустановки – не принимать на веру любые утверждения о человеке, требовать их доказательности.

Барьер презрения представляет результат воспитания или идеологических установок, связанный с господствующими в обществе ценностями и идеалами, которые возникают на почве предрассудков, бытующих в обществе (продавцы – воры, большинство подростков – хулиганы).

Барьер отвращения, брезгливости связан с психофизиологическими особенностями людей: неприятными манерами, отталкивающими привычками, нарушением правил личной гигиены, несоблюдением дистанции в общении. Педагогу важно уметь преодолевать барьер отвращения и быть более терпимым по отношению к другим.

Барьер настроения может быть различной степени тяжести (от просто «встал не с той ноги» до глубокой депрессии). Основная причина – межличностные отношения, ссоры, обиды, нежелание пойти навстречу другому, когда признается лишь собственная правота. Учитывая, что настроение в общении с другим играет особую роль, оно очень заразительно и обладает эффектом «бумеранга», педагог должен быть крайне внимательным к проявлениям собственного настроения и настроения студентов.

Барьер речи – двойной барьер: барьер «говорения» и барьер «слушания». Первый проявляется в языковом бескультурье: недостаточный запас слов, невнятная монотонная речь; дефекты дикции; отталкивающий, высокомерный, амбициозный тон; отсутствие чувства юмора; незнание речевого этикета; терминологический барьер, когда преподаватель чрезмерно использует научные термины, значения которых не понятны ему самому. Второй барьер правильно бы назвать барьером «неслышания», потому что препятствием к общению выступает именно неумение слушать и слышать другого.

Социальный барьер возникает, когда педагог постоянно подчеркивает свою позицию сверху: «Я – преподаватель, не мешайте мне работать». Его социальная роль становится непреодолимым барьером. Педагогу следует подавать материал с позиций «мы», не противопоставлять себя аудитории, демонстрировать свою расположенность к общению (пластико-мимическое выражение симпатии к собеседнику).

Одним из проявлений антикультуры общения является насилие в общении, которое проявляется в неприятии права другого на автономию, независимость, самость, в использовании страха и принуждения. Психологические основания насилия в общении убедительно раскрыл Фрейдизм, показав, что насилие дает ощущение власти над другим и выступает своеобразным способом самоутверждения. Агрессивное, нетерпимое поведение в споре, настаивание на своем любой ценой – один из видов насилия. Поэтому в педагогическом общении особенно важно противостоять принципу насилия, обращаясь к желанию и доброй воле учащихся.

Положительно-эмоциональное, комфортное общение создает условия для творческой совместной деятельности, «помогающего поведения», появления особой социальной установки на другого человека, вызывающей чувство уважения, симпатии и благодарности. В состоянии комфортного общения две личности – преподаватель и студент – начинают образовывать некое общее эмоционально-психологическое пространство, в котором разворачивается творческий процесс приобщения студента к культуре. Центральным звеном функциональной структуры педагогического общения является система положительных (личностных) отношений преподавателя и студента, основанная на принятии друг друга как ценностей самих по себе и оптимистичности прогноза развития и совершенствования.

Вопросы и задания

1. Перечислите функции педагогического общения, раскройте их содержание на примерах из вашей практики.
2. Каким задачам должно отвечать идеальное педагогическое общение?
3. Какой стиль педагогического общения является наименее эффективным? Почему?
4. Какие средства педагогического общения основные в вашей практике?
5. Какие морально-психологические барьеры препятствуют вашему оптимальному педагогическому общению?

6. Должен ли преподаватель быть фасилитатором общения? Поясните свою точку зрения.

Задание 1. Заполнив тестовую карту, оцените свою готовность к коммуникативной деятельности преподавателя (Методика Н.А. Моревой)

Доброжелательность	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность
Заинтересованность	7 6 5 4 3 2 1	Безразличие
Поощрение инициативы	7 6 5 4 3 2 1	Подавление инициативы
Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие «маски»)	7 6 5 4 3 2 1	Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж)
Активность (все время в общении, держит слушателей в тонусе)	7 6 5 4 3 2 1	Пассивность (не управляет процессом общения, пускает все на самотек)
Гибкость (легко схватывает и разрешает возникающие конфликты, проблемы)	7 6 5 4 3 2 1	Ригидность (не замечает изменений в настроении аудитории)
Дифференцированность (индивидуальный подход) в общении	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие дифференцированности (нет индивидуального подхода)

45-49 баллов – коммуникативная деятельность близка к модели активного взаимодействия. Оратор достиг вершины своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, а занятия достигают поставленной цели.

35-44 балла – высокая оценка. Дружеская, непринужденная атмосфера царит в аудитории. Все участники занятия заинтересованно слушают преподавателя или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Занятие проходит продуктивно, при активном взаимодействии сторон.

20-34 балла – удовлетворительное овладение приемами общения. Коммуникативная деятельность педагога довольно свободна по форме, он легко входит в контакт с аудиторией, но не все оказываются в поле его внимания. Занятие проходит оживленно, однако не всегда достигает по-

ставленной цели. Содержание занятия может произвольно приноситься в жертву форме общения.

11-19 баллов – низкая оценка коммуникативной деятельности педагога в аудитории. Имеет место односторонняя направленность воздействия, незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива подавляется доминирующим положением преподавателя. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактным моделям общения.

7-10 баллов – очень низкая оценка. Всякое взаимодействие с аудиторией отсутствует. Общение развивается по модели дикторского стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио.

Рекомендуемая литература

1. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения: книга для учителя / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
2. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения / В.А. Кан-Калик. – М.: Роспедагситство, 1995. – 108 с.
3. Кислинская, Н.В. Введение в педагогическую деятельность. Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Н.В. Кислинская, Н.Н. Никитина. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 224 с.
4. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / В.С. Кукушкин. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002.
5. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
6. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А.А. Лобанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
7. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
8. Мурашов, А.А. Профессиональное общение: воздействие, взаимодействие, успех. Общая риторика в компактном изложении / А.А. Мурашов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 96 с.
9. Панфилова, А.П. Тренинг педагогического общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

4.5. Профессионально-педагогическая культура преподавателя

Педагогика по своей сути культуросообразна: она отражает уровень культуры общества. Овладевая общей и профессиональной культурой как «внебиологическим механизмом» передачи социальной наследственности, преподаватель реализует в своей практике культуротворческие функции образования и педагогики. Главным систематизирующим фактором профессионального становления педагога является формирование профессионально-педагогической культуры.

В последнее время все чаще предметом педагогических исследований становится *педагогическая культура*. Она рассматривается: как часть общечеловеческой культуры, имеющей своим содержанием мировой педагогический опыт; как смена образовательных парадигм (М.В. Богуславский, А.П. Валицкая, Г.А. Виленский, Г.Ф. Карпова, И.А. Колесникова, З.И. Равкин, Е.М. Шиянов); как средство педагогизации окружающей среды, носителями которой являются педагоги (В.М. Данильченко, И.Ф. Исаев, Г.И. Рид, М.И. Ситникова); в индивидуально-личностном плане ее трактуют как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (А.В. Барабанщиков, Г.Ф. Белоусова, Н.Е. Воробьев, Т.В. Иванова, Е.А. Соболева). Культура рассматривается на уровне обыденного и теоретического сознания. В обыденном сознании культура представлена неоднозначно: как нечто нормативное, заданный образец, на который должны равняться представители конкретного общества или профессиональной группы; с другой стороны, она отождествляется с образованностью, интеллигентностью человека; с третьей – связывается с характеристикой места и образа жизни. Освоение нормативных требований профессии и формирование высокого уровня педагогического мастерства происходит в процессе приобщения педагога к общечеловеческой и педагогической культуре.

Понятие культуры в сознании человека ассоциируется с понятием совершенствования, достижением высот в определенной сфере жизни или профессиональной деятельности (культивирование), а также с приобщением к высшим ценностям (культура-культ, поклонение). «Культура – это все целостное бытие человека, понятое как феномен самоустремленности, то есть в своем духовном острие», – писал В.С. Библер [3, с. 61]. По мнению А. Белого, «культура есть стиль жизни, и в этом стиле есть творчество са-

мой жизни, но не бессознательное, а сознательное; культура определяется ростом человеческого самосознания, он есть рассказ о росте нашего «я», культура универсальна и индивидуальна одновременно... культура есть всегда культура какого-то «я». То есть культура – то, что существует вне человека и в нем самом. Культура любой эпохи и нации есть квинтэссенция сущности человека данной эпохи, свойственного ему образа жизни и самосознания» [3, с. 62].

Педагогическая деятельность, как ни один другой вид деятельности, связана с общей культурой человека, являясь особой сферой общества, которая осуществляет целенаправленное социокультурное воспроизводство человека, выполняя функции культурного наследования, социализации личности, управления процессами ее становления и развития. Поэтому культура специалиста играет значительную роль в его профессиональной деятельности, ведь она воздействует на личность в целом, помогает утвердиться в системе профессионально-личностных позиций, осознать себя, свою роль в деятельности, служит интегральным показателем творческого начала в рамках избранной профессии. Общая культура педагога проявляется в разносторонности, широком кругозоре и эрудиции; высоком уровне духовных интересов и запросов, эстетических и нравственных потребностей в общении с людьми, искусством и природой; культуре мышления, эмоциональной культуре, труда, общения, правовой и экологической культуре.

Одним из общекультурных свойств человека является универсальность. «Если человек, овладевающий той или иной профессией, замыкается в своем узкопрофессиональном мире, то, во-первых, он теряется как личность, а во-вторых, неизбежно сужается его профессиональный диапазон, так как специальные качества основываются на всеобщих законах творчества и питаются не только в своей области, но и в смежных областях» [3, с. 62]. Вместе с тем общая культура не сводится к универсальности, разносторонности личности. Для характеристики подлинно культурного человека чаще всего пользуются такими понятиями, как «духовность», «интеллигентность».

Духовность – сложное образование, качественная характеристика сознания и самосознания личности, отражающая целостность и гармонию ее внутреннего мира, способность выходить за пределы себя и гармонизировать свои отношения с окружающим миром. Она определяется не только широтой и глубиной культурных запросов и интересов, но и предполагает

постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление себя и мира, преобразование своего внутреннего мира, расширение своего сознания. Духовность – особый эмоциональный строй личности, проявляемый в тонких движениях души, обостренном восприятии всего, что окружает человека. Духовность можно определить как способность устанавливать тонкие духовные связи между людьми, в основе которых чуткое отношение к человеку, забота о его духовном росте и благополучии. Поэтому духовность есть ориентир культурного развития педагога. Значение слова «дух» (лат. spiritus) – «дуновение, дыхание, тончайший воздух».

Интеллигентность – сложное свойство человека, выражающее настроенность на культуру, разум, понимание и ценности культуры. Интеллигентность – свойство высоконравственное, в обыденной жизни используется как синоним порядочности, совестливости, благородства, тактичности, принципиальности. Все эти признаки высоконравственного человека сочетаются с достаточно высокими интеллектуальными возможностями; интеллигентность – умная совестливость или совестливый ум, что подразумевает ясное представление человека о личной моральной ответственности за происходящее вокруг. Интеллигентные люди не спешат обвинять других, они ищут причины личных и общественных неполадок прежде всего в себе, думают о том, чего не смогли или не захотели сделать сами, кому не помогли, чему не способствовали. По мнению Ю.М. Лотмана, сущность интеллигентности заключается в «желании понять другого человека, желании понять, что он может быть *другим*, что он не может быть таким, как я, что он мне интересен, потому что он *другой*, и что я не хочу его растоптать и сделать таким, как я» [2, с. 479]. «Лишите подлинно интеллигентного человека полностью его памяти. Пусть он забыл все на свете, не будет знать классиков литературы, не будет помнить величайшие произведения искусства. Но если он при этом сохранит восприимчивость к культурным ценностям, эстетическое чутье, сможет отличить произведение искусства от грубой «штуковины», если он способен понять характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, а, поняв другого человека, помочь ему, не проявит грубости, равнодушия, зависти, а оценит другого по достоинству, – это интеллигентный человек», – писал Д.С. Лихачев [3, с. 63]. Интеллигентность – это способность ставить перед собой надличностные задачи; стремление сочетать альтруизм, как можно больше принести пользы окружающим людям с увлеченностью своей профессией и делом.

Профессиональная деятельность как социокультурное явление обладает сложной структурой, включающей в себя цель, задачи, предмет, средства, методы и результат. Высокий уровень профессиональной культуры характеризуется развитой способностью решения педагогических задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием.

Профессиональная культура – это определенная степень овладения человеком приемами и способами решения профессиональных задач в какой-либо области профессиональной деятельности. Понятие «педагогическая культура» длительное время описывалось в педагогической литературе в категориях быденного сознания и не претендовало на строгое научное объяснение. Под *педагогической культурой* понималась совокупность норм, правил поведения, проявление педагогического такта, педагогической техники и мастерства, педагогическая грамотность и образованность. Быденное понимание педагогической культуры затрагивало ее воспитательную функцию, направленную на формирование качеств личности, на оценку и регуляцию поведения. Педагогическая культура неразрывно объединяет элементы материальной (обучение способам деятельности) и духовной культуры (формирование духовного мира).

Основу практической реализации педагогической культуры и ее методологическую основу составляет *философская теория диалога культур* (В.С. Библер), в которой феномен культуры определяется через диалог и взаимопроникновение культур: прошлых, настоящих, будущих. Ориентируясь на такую трактовку, понятие «педагогическая культура» определяется с гуманистических позиций, так как она, с одной стороны, выполняет функции сохранения, передачи, стимулирования, развития человеческой культуры в целом, а с другой – стимулирует индивидуальное саморазвитие. Исходя из этих позиций, педагогическую культуру можно представить как общение двух индивидов в различные моменты передачи культуры: любое «Я» в соприкосновении с «Ты», где «Я» – педагог, «Ты» – студент. Феномен педагогической культуры в диалоге рассматривается как процесс: взаимопроникновения «Я» в «Ты», «Ты» в «Я»; создания педагогического мира как среды духовного, интеллектуального и личностного развития.

Личностно ориентированное образование предполагает гуманистический тип педагогической культуры, где педагогическая действительность – культуруобразующая среда, а воспитанник – главная ценность.

Е.В. Бондаревская выделяет ряд показателей личностно ориентированной педагогической культуры:

1. Гуманистическая позиция педагога по отношению к ученикам, способность быть воспитателем.
2. Психолого-педагогическая компетентность, развитость педагогического мышления и способности решать возникающие проблемы с позиций ученика.
3. Образованность в сфере своей профессиональной деятельности, умение работать с содержанием и технологиями образования, придавая им личностную направленность.
4. Опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как личностно ориентированную систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать свой авторский проект.
5. Культура профессионального поведения, способы саморазвития, умение регулировать собственную деятельность.

Высший уровень педагогической культуры – включенность педагога в педагогическое творчество, инновационную деятельность, исследовательский проект. В.А. Сластенин отмечает: «Культура всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не отрицает предшествующий» [4, с. 329-330].

По определению И.Ф. Исаева, педагогическая культура – это мера и способ творческой самореализации педагога в разнообразных видах педагогической деятельности, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий [1]. Она предполагает развитие способностей, интересов, ценностных ориентаций личности. В современных условиях конкурентно способным ресурсом деятельности преподавателя являются не столько специальные знания, освоенные технологии обучения и воспитания, сколько общая и профессионально-педагогическая культура, обеспечивающая личностное развитие, выход за пределы нормативной деятельности, способность создавать и передавать ценности.

В настоящее время в изучении культуры определилось три направления, рассматривающих ее: как совокупность материальных и духовных ценностей; как специфический способ человеческой деятельности; как процесс творческой самореализации сущностных сил личности. Это дает основание для вы-

деления аспектов исследования профессионально-педагогической культуры: аксиологического, технологического и личностно-творческого.

Наиболее полная концепция педагогической культуры, отражающая системное видение проблемы, разработана И.Ф. Исаевым. В данной концепции аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры – совокупность педагогических ценностей. История школы и педагогической мысли – это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, перенос известных идей и технологий в новые условия. *Аксиологический компонент* профессионально-педагогической культуры включает совокупность педагогических ценностей, отражающих целевую и мотивационную направленность личности. Данный компонент представляет мировоззренческую характеристику личности. Ценности, выполняя функцию стимулов, создают условия для реализации активности личности на нормативно-ролевом и личностно-смысловом уровнях. Важную роль в аксиологическом «Я» преподавателя играют ценности-отношения: к себе (проявляющиеся в интересе к собственной личности, в стремлении и способности к самопознанию и саморазвитию, самовоспитанию и самореализации в жизни, творчестве, педагогической деятельности); к учащемуся (достигающие уровня субъектных отношений, предполагающие направленность на индивидуальную неповторимость каждого); к педагогической деятельности (удовлетворение от процесса и результата деятельности).

Источником личностно-смысловой активности преподавателя являются специфические для его профессионально-педагогической деятельности потребности: постоянное профессиональное самосовершенствование и оказание помощи ученикам в их профессионально-личностном развитии. Возникновение потребности профессионального роста зависит от реального состояния субъекта, уровня его духовного и профессионального развития, особенностей социальной детерминации его развития. Духовные, профессиональные потребности находятся в тесной связи с профессиональными интересами: степень актуализации потребностей тем выше, чем выше интересы общества и личности. Профессиональные интересы как форма направленности личности характеризуют уровень ее общей и педагогической культуры, создают психологическую основу успешного овладения профессиональной деятельностью.

Каждый педагог, аккумулируя общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личную систему ценно-

стей, элементы которой принимают вид аксиологических функций. К числу такого рода функций могут быть отнесены концепция формирования личности специалиста, концепция деятельности, представления о технологии построения образовательного процесса, о специфике взаимодействия с учащимися, о себе как профессионале, индивидуальная концепция смысла профессионально-педагогической деятельности в жизни педагога. В процессе педагогической деятельности обновляются ценности, совершенствуются образцы культуры педагога, изменяются качественные и количественные характеристики. Однако аксиологическая трактовка культуры объясняет ее как статическое явление, набор ценностей, образованных в процессе исторического развития общества и являющихся его результатом.

На основе преобладающих ценностей в структуре профессионально-ценностных ориентаций педагога складывается система его социальных установок и личностных центраций, определяющих направленность его педагогической деятельности, иерархию интересов. *Выделяются следующие центрации педагогов:*

- *конформная центрация* – педагог ориентируется на оценку своей деятельности коллегами, подвержен коллективным идеям, неконфликтен. Вместе с тем ее явное преобладание свидетельствует о стремлении «быть как все», подстраиваться под общее мнение;
- *эгоцентризация* – сосредоточенность на своих интересах. Характеризует педагогов с яркой индивидуальностью, отстаивающих право на нешаблонную работу. При благоприятных условиях преподавания эти педагоги чаще реализуют свои возможности, создавая педагогические изобретения, в то же время сосредоточение на своем «Я» часто ведет к невниманию и недооценке интересов обучаемых;
- *альтруистическая центрация* присуща педагогам с ярко выраженной направленностью на интересы обучаемых, их отличает внимание и чуткость к ним, приоритетный интерес к развитию их личности;
- *бюрократическая* – центрация на интересах администрации; свойственна педагогам с нереализованными индивидуальными возможностями в силу их исполнительности и репродуктивности деятельности; они могут изменить стиль и методы преподавания, если это рекомендовано «сверху»;

- *познавательная, методическая центрация* – сосредоточенность на содержании и способах своей деятельности. Педагог отличается творческим отношением к труду, однако увлеченность совершенствованием методики преподавания приводит к тому, что обучаемый рассматривается им как фон, на котором происходит безупречное творчество;
- *гуманистическая центрация* – наиболее лично и профессионально ценная, направленная на интересы своего бытия и сущности других людей и предполагающая гармоничное сочетание вышеперечисленных центраций.

Технологический компонент профессионально-педагогической культуры – способы и приемы педагогической деятельности преподавателя, которая по своей природе технологична; в связи с этим требуется операциональный анализ педагогической деятельности, позволяющий ее рассматривать как процесс решения многообразных педагогических задач (аналитико-рефлексивных, прогностических, коррекционно-регулирующих). Педагогические задачи могут быть рассмотрены как задачи по преобразованию конкретных ситуаций педагогического взаимодействия с целью научения, развития, становления личности обучаемого, осуществляемые посредством действий, операций. Технологическая культура преподавателя является средством перевода всех других составляющих профессионально-педагогической культуры непосредственно в деятельность. Профессионально-педагогическая культура общества содержит в себе множество различных технологий. Их усвоение педагогом включает в себя два этапа: выбор из культурного многообразия педагогических технологий тех, которые адекватны конкретной педагогической ситуации; перевод их в практическую деятельность, в соответствующую систему собственных действий. В способности осуществить адекватный поставленной задаче выбор из существующего множества педагогических технологий или самостоятельно определить педагогическую задачу и выстроить систему действий по ее решению проявляются разные уровни технологической культуры педагога.

Освоение личностью культуры предполагает освоение ее способов практической деятельности и наоборот. Культура как универсальная характеристика деятельности определяет наиболее приоритетные виды деятельности. Любой существенный результат педагогической деятельности влияет на становление и развитие педагогической культуры. Познавая пе-

дагогическую реальность с помощью знаний, умений и навыков, педагог создает новые формы и способы деятельности. Однако увлеченность технологической стороной культуры отодвигает процесс формирования личности обучаемого на второй план.

Личностно-творческий компонент педагогической культуры отражает творческое начало личности педагога. Существовая объективно и имея относительную автономность, педагогическая культура функционирует через субъектный мир преподавателя, пространство которого составляет образ мира как образ педагогической реальности и образ «Я-профессиональное». Важнейшей предпосылкой творческой деятельности служит способность выделить свое профессиональное «Я» из окружающей действительности, противопоставить себя как субъекта объектам своего воздействия и рефлексировать свои действия, слова и мысли.

В процессе профессионального становления существует опасность нивелировки личности, подравнивания ее под утвердившиеся профессиональные нормы и стандарты. Современные педагогика и психология рассматривают становление самобытности личности, ее самореализацию и самоактуализацию как важнейшие условия успешной профессиональной деятельности. Процесс творческого развития личности как процесс усвоения культуры обусловлен не усилиями отдельных интеллектуальных групп общества, а собственной общественно-преобразовательной деятельностью личности. Таким образом, педагогическая культура есть результат педагогического творчества, которое органически присуще педагогической деятельности. Педагогическое творчество – это процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога. Преподаватель высшей школы в силу особенностей профессиональной деятельности сочетает научное и профессиональное творчество. Его творческая активность предполагает наличие профессиональных педагогических знаний, осознание целей и общественной значимости деятельности, чувство ответственности за ее последствия, потребность в познании педагогической реальности и себя как профессионала.

Обращение к проблеме творческих способностей преподавателя, проявляющихся в качестве и результатах деятельности, потребовало изучения критериев творчества. Суммируя разные точки зрения, выделяют следующие критерии творчества: факт создания нового продукта (предмета, знания и др.), имеющего определенную профессиональную значимость; про-

цессуальный критерий (критерий смены доминирующих уровней решения задач); наличие рефлексивно-личностной регуляции мышления; интеллектуальная активность.

Проблема творчества поднимает проблему самореализации личности, проявления ее сущностных сил, под которыми в философии понимают способности, интересы, потребности, социальный опыт, меру социальной активности личности. Потребность в самореализации – одна из ведущих потребностей личности, которая является источником личностно-смысловой активности человека, направленной на преобразование себя и других. Способности к профессиональной деятельности, преломляясь через призму потребностей, интересов, ценностей личности преподавателя, выражаются в выборе тех или иных видов научно-педагогической деятельности.

Педагогу в полной мере должны быть присущи *характерные для творческой личности качества*, выделенные А. Маслоу, К. Роджерсом:

- стремление к самореализации;
- поглощенность делом как призванием, отношение к труду как к жизненной задаче, постоянная готовность его совершенствовать;
- аутентичность – стремление быть подлинным, самим собой, открытым по отношению к другим и к себе, не скрываясь за социальной маской и ролью;
- более эффективное восприятие реальности, которое заключается в готовности к осознанию сложности бытия, к решению жизненных и профессиональных проблем;
- принятие себя, других и мира в целом такими, какие они есть на самом деле;
- независимость и уверенность в себе, определенная автономия от физического и социального окружения, опора на свой собственный потенциал и внутренние источники роста;
- критичность к своей деятельности и высокая степень рефлексии;
- повышенная спонтанность, непосредственность и искренность, богатство эмоциональных реакций;
- открытость к новому опыту, способность свежо и непосредственно переживать ценности жизни;
- гибкость, динамичность, готовность постоянно быть в движении, в изменении.

Наличие механизмов саморазвития, самосовершенствования и самореализации в значительной степени определяется развитым *профессиональным мышлением* и сознанием. Мышление педагога характеризуется аналитичностью, гибкостью, продуктивностью, конструктивностью, позитивной направленностью. *Аналитичность* мышления способствует логической переработке научной и социальной информации, анализу различных ситуаций, в которых происходит принятие педагогических решений, критической оценке результатов своей деятельности. *Гибкость* мышления помогает быстро реагировать на ситуацию и изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий. Это свойство зависит от способности к импровизации – мгновенному нахождению необычных, новых и наиболее оптимальных способов деятельности. *Конструктивность* мышления обеспечивает постановку задач в определенных условиях деятельности, разработку планов и проектов решения задач и характеризуется способностью прогнозировать свою деятельность – предвидеть ее результаты. Качество мышления, его направленность и интенсивность определяются теми эмоциями, которые сопровождают мысль. *Позитивное мышление* должно проявляться не только в отдельных ситуациях, а быть стабильным и устойчивым, оно заключается в способности к оптимистическому мировосприятию, в способности рассматривать себя, свое состояние со стороны, отключаться от ситуации и рефлексировать свои мысли и чувства как бы извне. Делая свои мысли и чувства объектом умственного наблюдения, мы снимаем отрицательные переживания и связанные с ними негативные мысли. Среди *стереотипов мышления*, препятствующих эффективной педагогической деятельности, исследователи выделяют: обеднение образа студенческой аудитории за счет примитивной типологизации обучаемых; акцент в педагогическом общении на поведении студентов, а не их деятельности; ориентация в преподавательской работе на содержательную сторону, на объем материала, а не структуру и способы деятельности; гипертрофия функции контроля в обучении как единственного способа активизации деятельности. Развитость всех или отдельных компонентов педагогической культуры, их взаимосвязь влияют на поведение педагога, определяет его стиль, а значит, и результативность деятельности в целом.

Профессиональную культуру педагога нельзя представить как набор неких компонентов, это прежде всего комплексная характеристика его личности, в которой целостно проявляются индивидуально-творческие особенности, сложившийся культурный, социальный и педагогический опыт.

Анализ содержания педагогической культуры позволил выделить ряд критериев, которые служат основанием для определения уровней развития педагогической культуры (таблица 3).

Таблица 3

Характеристика уровней развития педагогической культуры

Критерии	Уровень репродуктивный	Уровень продуктивный	Уровень творческий
1. Осознанность цели, сформированность смысла педагогической деятельности 2. Потребность педагога в личностном и профессиональном саморазвитии 3. Отношение педагога к себе как к ценности: – интерес к собственной личности; – стремление к самопознанию, самопониманию; – позитивная самооценка 4. Отношение к обучаемому как ценности: – ориентация на индивидуальную неповторимость каждого обучаемого; – способность к эмпатии, к установлению положительной эмо-	1. Формальное представление о цели педагогической деятельности. Собственный смысл деятельности пока не сформировался. Педагог в большей степени ориентирован на формирование системы знаний обучаемого, а не на его развитие 2. Педагог недооценивает важности самопознания, личностного и профессионального саморазвития. 3. Как правило, не критически относится к достигнутому уровню знаний и умений. 4. Отношение к обучаемому как объекту педагогической деятельности 5. В мотивации педагогической деятельности преобладает тип внешней отрицательной мотивации (стремление избежать	1. Педагог видит смысл в педагогической деятельности, в профессиональном саморазвитии, в развитии личности воспитанников, в формировании у них духовных и нравственных ценностей 2. Он осознает важность постоянной работы над собой 3. Проявляет интерес к собственной личности, к саморазвитию, однако это не стало пока нормой его жизни. 4. Педагог признает за собой право, обучая, воспитывать и развивать личность; не отказывает ребенку в изначальной природной одаренности, проявляет ценностное отношение к нему. Однако недостаточное владение технологиями педагогического взаимодействия затрудняет установление положительной	1. Педагог ясно осознает смысл собственной педагогической деятельности – развитие сущностных сил, совершенствование внутреннего «Я» ради развития множества «Я» своих воспитанников 2. Сформирована психологическая и операционная готовность к самопознанию, самосовершенствованию, развитию других 3. Он уверен в собственных силах, обладает развитой способностью к саморефлексии 4. Педагог ориентирован на индивидуальную неповторимость каждого ученика, обладает развитой способностью к

циональной то- нальности отно- шений с детьми 5. Отношение к педагогической деятельности как ценности: – преобладание внутреннего типа мотивации педагогической деятельности (удовлетворение от самого процесса и результата деятельности) 6. Владение технологиями организации педагогической деятельности, педагогического взаимодействия	критики со стороны руководства). В силу этого педагог испытывает страх перед возможными ошибками и неудачами, не способен конструктивно реагировать на них 6. Знания технологий весьма ограничены и неглубоки. В реализации технологий имеет место действие по образцу, непонимание смысла конкретных действий	эмоциональной то- нальности отношений с обучаемыми 5. В мотивации педагогической деятельности равно значимыми являются внутренние (удовлетворение от результата педагогической деятельности) и внешние мотивы (потребность в достижении социального престижа и уважения коллег, стремление к продвижению по работе) Допустимо преобладание в небольшой степени внешней мотивации над внутренней 6. Владеет технологиями обучения учащихся, но не всегда владеет технологиями взаимодействия	эмпатии, к установлению положительной эмоциональной тональности отношений с детьми 5. Преобладает внутренний тип мотивации (удовлетворение от самого процесса и результата пед. деятельности, возможность наиболее полной реализации именно в этой деятельности). 6. Владеет технологиями воспитания и развития детей. Творчески выбирает необходимые средства и технологии. Осознает причинно-следственные связи и зависимости
---	--	--	--

Вопросы и задания

1. В чем проявляется интеллигентность преподавателя?
2. Как связаны общая культура и педагогическая?
3. Каковы показатели педагогической культуры?
4. Каковы критерии творчества преподавателя?
5. Раскройте сущность основных составляющих профессиональной культуры педагога.
6. Исходя из приведенной выше таблицы, попробуйте определить уровень собственной педагогической культуры.

Библиографический список

1. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Лотман, Ю.М. Воспитание души / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург: «Искусство СПб», 2005. – 624 с.
3. Никитина, Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учебное пособие для студентов высших педагогических. учебных заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 224 с.
4. Сластенин В.А. – М.: Издательский дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000. – 488 с.

Рекомендуемая литература

1. Кукушин, В.С. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2002. – 224 с.
2. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
3. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 368 с.
4. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.

4.6. Речевая культура преподавателя

Педагогика – одна из сфер «повышенной речевой ответственности», в которой важны особенности речевого поведения. Волна жаргонизации, охватившая устную речь наших современников, употребление табуированной лексики и фразеологии, попытки их легализации как факта менталитета, интенсивное внедрение в сознание многочисленных англицизмов требуют повышенного и скрупулезного отношения педагога к своей речи.

Речевая культура – визитная карточка человека, и при всей предметной эрудиции отсутствие или недостаток подлинной речевой культуры может оказаться не только причиной важных профессиональных ошибок, но и фактором устойчивого личностного неприятия человека. На базе синтеза достижений почти всех наук гуманитарного круга, в основном лингвопрагматики, неориторики, коммуникативной лингвистики, этнолингвистики, социологии, психологии, антропологии, разработана интегративная дисциплина – *педагогическая риторика*, направ-

ленная на изучение не только и не столько нормативности и грамотности речи, сколько действенности как качества речи педагога и условий правильного речевого поведения (умение влиять на мнения и действия учащихся без навязывания).

Выразительная речь помогает преподавателю создать атмосферу коллективного эстетического переживания, когда учебное общение подчиняется законам художественной логики, а наука вступает в увлекательной форме, свободной от штампов.

Воздействие речи педагога зависит от следующих факторов:

1. Логическое построение речи (умение убеждать).
2. Владение техникой речи: дыханием, голосом, дикцией.
3. Экспрессивные умения: образность речи, ее интонационная выразительность, логические акценты и паузы, мелодика речи.
4. Использование вспомогательных средств: жестов, мимики, пластики, дистанции общения.
5. Дискуссионные умения, этико-психологическое конструирование совместной со слушателями деятельности.
6. Перцептивные умения, связанные с учетом реакции слушателей, умение использовать наглядность.

Педагогическая речь обеспечивает рациональность организации учебной деятельности, полноценность закрепления, усвоения и осознания информации. Речь тесно связана с коммуникативным поведением и теми задачами, которые ставит перед собой педагог, организуя разнообразные ситуации общения. Важной задачей речи педагога является создание доброжелательной психологической атмосферы общения, в которой личность лучше раскрывается, демонстрирует свои знания.

К сожалению, речь преподавателя зачастую бывает суха, монотонна, невнятна, перегружена логическими ударениями, так как все в ней педагогу кажется важным; в ней отсутствует четкая смысловая группировка вокруг логических центров. Произвольные паузы, обусловленные не логикой содержания, а просто неумением правильно распределить дыхание, отсутствие интонационной связи между отдельными частями фразы мешают воспринимать смысл устного рассуждения. О впечатлении, которое производит на слушателей плохая дикция, образно говорил К.С. Станиславский: «Слово с подменными буквами представляется мне... человеком с ухом вместо рта, с глазом вместо уха, с пальцем вместо носа. Слово с недогово-

ренным концом напоминает мне человека с ампутированными ногами... Когда слова сливаются в одну бесформенную массу, я вспоминаю мух, попавших в мед» [1, с. 83].

Речевой этикет преподавателя обеспечивает культуру включения, поддержания, переключения внимания собеседника, окончания контакта, выражения признательности, согласия, несогласия, удовлетворения, сожаления, сочувствия и т.д. Решающими этапами общения с аудиторией являются вступление в контакт, его поддержание и прекращение. Известно значение «речевой настройки» в установлении контакта между собеседниками. Обмен мало значимыми на первый взгляд репликами о здоровье, настроении, погоде позволяет присмотреться друг другу, почувствовать эмоциональное состояние, адекватно воспринять коммуникативную ситуацию.

Путем прямого дисциплинирования обучаемых, предъявления категорических требований преподавателю создать благоприятную атмосферу для совместной работы сложно. Педагогический диктат, даже сопровождающийся улыбкой, приводит к формализации учебно-воспитательного процесса, отчуждению обучаемых, внутреннему сопротивлению дидактической активности преподавателя. Педагогический этикет обязывает преподавателя к конкретной адресованности речи. Неопределенная обращенность транслируемой информации (и по форме, и по содержанию) затрудняет слушателям ее восприятие как лично значимой. Опытным преподавателям свойственно умение модифицировать свои высказывания, находить точную экспрессивную окраску с учетом индивидуального, возрастного своеобразия слушателей и коммуникативной ситуации.

Профессионально важное умение преподавателя этически грамотно формулировать вопросы, отвечать, пояснять ответы, высказывать личное мнение (положительное, отрицательное, нейтральное), выражать эмоции (согласие, несогласие, радость, огорчение, благодарность), организовать диалог таким образом, чтобы взаимодействие с обучаемыми естественно и непринужденно перерастало официальные рамки, трансформируясь в межличностное общение.

Принципиальное значение имеет культура волеизъявления преподавателя. Сотрудничающий характер взаимодействия с обучаемыми обязывает преподавателя сводить к минимуму использование прямых команд и приказов, глаголов повелительного наклонения – «встать», «сесть», «отвечай» и т.д. Кроме того, одним из распространенных способов возвышения педа-

гога над учащимся и проявлением статусной власти является «ты-общение». Узурпируя «ты-общение», педагог таким образом изначально возвышает свой статус, довлеет, очерчивает главенство своей «начальствующей» позиции. Ориентация на «вы-общение» свидетельствует о внутренней культуре личности и демонстрирует вежливое отношение к человеку, равенство личностей. Конечно, если преподавателя и учащегося связывают длительные, эмоционально-доверительные отношения, «ты-общение» может являться показателем определенной близости отношений. Вместе с тем специалисты по этикету не рекомендуют переходить на «ты» с человеком, который не может себе позволить такой переход, например из-за большой разницы в социальном статусе или возрасте.

В процессе общения преподаватель призван создавать коммуникативную обстановку, стимулирующую речевую активность обучаемых, не выискивая ошибки или неточности в их суждениях, а выражая живой интерес к обмену информацией, подчеркивая достоинства, а не слабости, не торопить с ответом, не перебивать. Коммуникативное воздействие, предназначенное для установления непосредственных духовных контактов преподавателя с обучаемым, изначально диалогично и импровизационно. Диалогическая ориентированность является существенным показателем культуры речевого поведения преподавателя. В любом диалоге происходит периодическая смена ролей слушающего и говорящего. Известны два типа слушания: функциональное, нацеленное на безошибочное восприятие и анализ полученной информации, и личностное, сопровождаемое сопереживанием собеседнику.

Эмпатийное слушание – предпосылка адекватности речевого поведения педагога, оперативности его профессиональных реакций, предупреждения возникновения коммуникативных барьеров. В своем большинстве современные педагоги ориентированы на демократический стиль общения с обучаемыми, однако в повседневной практике равнопартнерство обучающего с обучаемым нередко оказывается декларативным.

Характерными признаками педагогического доминирования в диалоге выступают: злоупотребление длительными и громогласными высказываниями; навязывание собственного мнения и готовых решений; нетерпимость к инакомыслию; стремление поставить несогласного «на место»; злоупотребление замечаниями, сковывающими речевую активность партнера.

Сложным видом речевой деятельности преподавателя является спор, в процессе которого ему приходится кому-то возражать, что-то доказывать. Только высокая культура спора этого вида диалога страхует от опасности превратить его в ссору, т.е. в состояние взаимной вражды. *Культура спора обеспечивается соблюдением следующих педагогических правил:*

1. Восприятие несогласия обучаемых как естественной реакции, следствия критического отношения к информации.
2. Децентрация, т.е. восприятие спорного вопроса глазами оппонента.
3. Учет глубинных мотивов конфронтации обучаемых (потребность в личностном самоутверждении, в повышении статуса в среде сверстников, эмоциональные возбуждения, обиды и пр.).
4. Выражение неизменной доброжелательности по отношению к партнеру, несмотря на репутацию и статус.
5. Заинтересованное и уважительное отношение к любой точке зрения, даже абсурдной, забота о сохранении престижа каждого обучаемого. Критическая оценка конкретных действий, а не личности в целом.
6. Дисциплинирование аудитории с помощью косвенных воздействий – переключения внимания, шутки.
7. Стимулирование самооценки обучаемых.
8. Доминирование экспрессии оптимизма.

Ведение коммуникативного диалога со студентами требует высокой культуры – лингвистической, нравственной, психологической, педагогической.

Главное профессиональное орудие педагога – голос, звуковая форма устной речи. Под педагогическим голосом подразумевается профессионально сформированный голос, в полной мере обеспечивающий звуковую сторону. От того, насколько им владеют, зависят звучность, тембр, темп, артикуляция – те компоненты устной речи, которые определяют ее интонационное богатство и своеобразие. *Комплексная характеристика педагогического голоса включает такие параметры*, как: высокий уровень громкости, широкий динамический и высотный диапазон, разнообразие тембров, благозвучность, полетность, помехоустойчивость, суггестивность, адаптивность, гибкость, выносливость. Изменяя звучность, мелодику, темпоритм высказываний, преподаватель может выразить тончайшие нюансы эмоционального отношения к предмету разговора, расширить смысловую емкость слова, при желании придать ему обратное значение. Высокий уро-

вень громкости дает возможность работать с большим составом слушателей и в большой по площади аудитории. Большой динамический и высотный диапазон придает голосу множество оттенков звучания и мелодики, а тембровый – выразительность. Чистота и ясность тембра позволяют голосу быть благозвучным.

Основу всех характеристик голоса педагога составляет интонационная выразительность. Под интонацией понимаются все явления, возникающие во время произнесения фразы, но не относящиеся к содержанию сказанного. Именно она играет первостепенную роль в управлении поведением собеседника, эмоционально заражает и внушает определенный строй мыслей. Слагаемые интонационной выразительности: мелодия речи, паузы, громкость и отчетливость, скорость.

Мелодия речи определяется высотой речи. Паузы позволяют воспринимать информацию на логическом, психологическом, содержательном уровнях. Отчетливое произнесение свидетельствует об уверенности педагога, хорошей ориентировке в содержании учебного материала. Скорость речи характеризуется темпом произношения («быстрый» или «медленный»), зависит от индивидуальных особенностей говорящего и от автоматизма воспроизводимой информации, содержания говоримого. Важно, чтобы педагог умел управлять темпом и имел резерв скорости, чтобы излишне скорая речь не привела к ошибкам, оговоркам. Средняя скорость речи составляет 120-150 слов в минуту. Медленный темп речи на первый взгляд облегчает восприятие, но не дает стимула к непроизвольному вниманию, создает так называемую информационную пустоту. Торопливая речь также неприятна, как и вялая, вымученная речь, идущая от плохого знания предмета.

Голос является визитной карточкой педагога и субъективно может быть плохим или хорошим. Субъективные характеристики голоса: хороший – спокойный, вибрирующий, бархатистый, преобладание низких тонов, естественно звучит, теплый; плохой – хриплый, дрожащий, скучный, монотонный, плаксивый, напряженный. Бесцветный, хриплый или глухой голос хуже всего воспринимается студентами, быстрее их утомляет, настраивает против лектора. Уверенное, убедительное звучание речи возможно, когда в голосе отсутствует даже минимальное дрожание (неритмичные, хаотичные модуляции звука). На красоту голоса влияют объективные факторы: тон, звучность, темп, высота, тембр, интонации.

Звучность (сила и громкость) дает возможность донести педагогу свою речь до аудитории. Звучность и громкость голоса – это яркое свидетельство уверенности и чувства собственного достоинства. Униженность и подчинение положению вызывает появление таких характеристик голоса, как сиплость, шипение, тихий и слабый голос. Для властных личностей свойственны пугающие раскаты и металлические оттенки голоса, его сильный резонанс. Таким образом, говорить тихо такой же недостаток, как говорить слишком громко. Слышимость голоса зависит от того, в каком помещении выступает педагог и до кого хочет донести свою речь. Полнозвучный, богатый голос хорошо слышен во всех уголках любой комнаты.

Тон голоса характеризуется высотой, вибрацией и модуляцией. Высота тона характеризует высоту произносимых звуков. Низкий голос для слуха приятнее, а высокий, кроме того, что он сложен для восприятия, с трудом поддается записи без искажения. Интонация – это «подъемы» и «спуски» голоса, а монотонность утомительна для слуха. Интонации – это ключ, с помощью которого задействовано мышление и раскрывается душа.

Тембр голоса – это его окраска. Во всем мире нет голосов, звучащих совершенно одинаково. Окраска определяется обертонами, передающими эмоциональное состояние: голос может быть ворчливым, восторженным, бодрым, угрожающим. Искусство тембра – самое трудное в мастерстве устной речи.

Суггестивность голоса – способность голоса воздействовать на эмоции и поведение слушателей, независимо от смысла произносимых слов. Различают три уровня суггестивности голоса:

- голос привлекает к себе внимание и выделяется из других голосов, он может быть и некрасивым, но обращает на себя внимание слушателей;
- говорящий с помощью голоса вызывает сопереживание своим чувствам, настраивает эмоции слушателей в тон своим переживаниям. Такой уровень позволяет расставить эмоционально-смысловые акценты;
- высший уровень суггестивности выражается в том, что реакция слушателей приобретает поведенческий характер. Слушатель совершает какие-то действия или тормозит на том основании, что в голосе говорящего появилась особая окраска, которая подсознательно воспринимается как императив, нечто непреложное.

Преподаватель общается с обучаемыми не только, когда говорит, но и когда выразительно молчит. Если аудитория возбуждена, ведет себя шумно, надежным средством дисциплинирования выступает спокойное недоумение педагога, его затянувшееся молчание. Молчание как коммуникативный знак может выполнять многообразные функции:

- контактную, реализуемую в ситуации взаимопонимания, как показатель близости, когда слова излишни;
- дисконтактную, проявляющуюся при отсутствии взаимопонимания, свидетельствующую об отчужденности коммуниканта;
- эмотивную, когда передаются различные эмоциональные состояния (страх, удивление, восхищение, радость и др.);
- информативную, как сигнал согласия или несогласия, одобрения или неодобрения, желания или нежелания совершить какое-то действие;
- стратегическую, когда выражается нежелание говорить с определенной целью (не показать свою неосведомленность);
- риторическую, как способ привлечения внимания, придания особой весомости последующему высказыванию;
- оценочную, как реакцию на действия и слова собеседника.

Для профессионального владения голосом необходима специальная работа, обеспечивающая культуру звукоизвлечения, речевую экспрессию и исправляющая недостатки. Многие профессиональные заболевания голоса являются следствием форсирования звука, игнорирования правил фонационного дыхания.

Хорошая речь педагога характеризуется рядом признаков:

1. Правильность речи, т. е. соответствие принятым литературно-языковым нормам (правильное произношение, ударение, подбор синонимов к словам и сочетание длинных предложений с короткими). Речь педагога должна быть грамматически, орфоэпически и лексически правильной.

2. Точность речи, т. е. соответствие мыслям говорящего.

3. Ясность речи, т. е. доступность пониманию слушающего. «Говори так, чтобы тебя нельзя было не понять» (Квинтилиан). Доступность является важным коммуникативным качеством речи. Соблюдение данного требования важно потому, что оно связано с действенностью и эффективностью устного слова. По мнению исследователей, общедоступность и понятность определяется, прежде всего, отбором речевых средств, а именно ограниченностью использования слов, находящихся на периферии словаря

ного состава языка и не обладающих качеством коммуникативной общезначимости. С точки зрения сферы употребления слов их можно разделить на две группы: лексику неограниченной сферы употребления, в которую входят общеупотребительные понятные для всех слова; и лексику ограниченного употребления, в которую включены профессионализмы, диалектизмы, жаргонизмы, термины, т.е. слова, употребляемые в определенной сфере – профессиональной, территориальной, социальной. Но эту речь не могут и не должны понимать абсолютно все.

4. Логичность, соответствие законам логики. Небрежность языка вызывает нечеткость мышления, а логика речи не только обеспечивает результативность усвоения слушателями излагаемого лектором материала, но и способствует установлению психологического контакта между говорящим и аудиторией. С помощью законов логики можно повысить убедительность своих суждений и доводов. Для того чтобы публичная речь была логичной, необходимо учитывать требования логики при подготовке к устному выступлению. Во-первых, должна быть четкая структура выступления, т.е. речь должна содержать вступление, основную часть и заключение. За счет вступления решается проблема установления контакта оратора с аудиторией, создания интереса и привлечения внимания. В основной части раскрывается суть предлагаемых идей, предложений, оценочных суждений. В заключении подводится итог выступлению и мотивируется деятельность собеседников.

Строительность и последовательность в изложении мыслей обозначены порядком изложения материала устного выступления, когда каждая последующая мысль увязана с предыдущей. Выступление будет считаться логичным, если оно построено в соответствии с законами формальной логики: законом тождества; законом противоречия (непротиворечия); законом достаточного основания и законом исключения третьего. Основываясь на законах логики, можно сделать вывод, что логически правильная речь должна быть:

- определенной, т.е. ясной, с четкими формулировками и конкретными выводами (педагог не пользуется туманными намеками, расплывчатыми суждениями, двусмысленными замечаниями, не перескакивает с одной мысли на другую);
- последовательной, т.е. без противоречивых высказываний (все элементы выступления должны быть направлены на утверждение выдвинутой точки зрения);

– доказательной, опирающейся на действительные факты, научно обоснованные истины, надежные источники информации, что позволяет привести аудиторию к логическим выводам и убедить ее принять эти выводы.

5. Чистота речи определяется отсутствием в ней лишних слов, слов-сорняков, слов-паразитов, не несущих никакой смысловой нагрузки, не обладающих информацией. Они засоряют речь говорящего, затрудняют ее восприятие, отвлекают внимание от содержания выступления.

6. Простота речи, т. е. безыскусственность, без вычурности, напыщенности и неестественности фраз.

7. Сжатость речи, т. е. отсутствие лишних слов и ненужных повторений.

8. Живость речи, т. е. избегание в ней шаблонов, стереотипов, ее выразительность и образность, что достигается оперированием речевыми формами, имеющими переносный смысл, уместно используемыми поговорками, фразеологизмами, крылатыми словами, помогающими преподавателю ярко и лаконично выразить свои мысли и чувства.

9. Благозвучие речи, т. е. соответствие требованиям приятного для слуха звучания, подбором слов с учетом их звуковой стороны. («Следует избегать неблагозвучных слов. Я не люблю слов с обилием свистящих и шипящих звуков, избегаю их» – А.П. Чехов).

10. Экспрессивность, эмоциональная выразительность речи (даже самая вялая, малосодержательная реплика несет оттенок определенных эмоциональных состояний – интеллектуальной пассивности, незаинтересованности в общении, нежелания обнаруживать свои подлинные мысли и чувства, а экспрессия позволяет усилить изобразительность и выразительность слова). На первое место по значимости в создании выразительного эффекта выходит индивидуальность преподавателя. На этом базируется один из самых распространенных советов преподавателям: «пропустить информацию через себя», выработать субъективно-оценочное отношение к предмету лекции.

Неординарные, духовно богатые личности владеют магией словесного общения. Ее источают их образ, манеры общения, интонационная окраска голоса, флюидное свечение глаз. Слушателям импонирует, когда говорящий не суетится, а эмоционально чеканит фразы, не скрывая при этом своих убеждений, всем своим видом показывая уверенность и правильность используемых аргументов.

Между профессиональным мастерством педагога и актера имеется сходство, поскольку объектом их воздействия является духовный мир личности, а основным средством выступает речевая экспрессия. Артистичный педагог создает вокруг себя эмоциональное биополе, попадающие в него включают свои эмоции, и это происходит в той направленности, которая обусловлена влиянием педагога.

Культура речевого поведения предполагает осмысление преподавателем своих экспрессивных проявлений, их критическую самооценку, культивирование естественной самобытности языка и сознательное использование его в учебно-воспитательных целях. У многих преподавателей заметна стереотипность эмоционального самовыражения. Более выразительными оказываются не положительные, а негативные чувства, проявляемые по отношению к обучаемым.

Самое высшее проявление речевого мастерства педагога – контакт с аудиторией. Если педагога как оратора не слушают, то все его усилия пропадают даром. Контакт выражает общность психического состояния оратора и аудитории, взаимопонимание между выступающим и слушающими. Совместную мыслительную деятельность оратора и аудитории исследователи называют интеллектуальным сопереживанием. Слово принадлежит наполовину тому, кто говорит, и наполовину тому, кто слушает. Для возникновения контакта важным являются: эмоциональное переживание, то есть оратор и аудитория испытывают изначально сходные чувства; отношение говорящего к предмету речи, его заинтересованность, убежденность, которые передаются слушателям.

Психологи утверждают, что необходимым условием контакта между аудиторией и оратором является уважительное отношение оратора к слушателям, признание в них партнеров, товарищей по общению. Тишина может быть вежливая – молчат, потому, что не хотят мешать. И может быть настоящая – молчат, потому что боятся пропустить хотя бы слово. Поэтому тишина еще не показатель контакта. Главные показатели взаимопонимания между говорящим и слушающими – положительная реакция на слова выступающего (их поза, сосредоточенный взгляд, кивки головой). О наличии или отсутствии контакта говорит поведение оратора (уверенное или сбивчивое), частота обращения к аудитории, реакция на ее поведение.

Контакт – величина неустойчивая, он может быть полным или частичным, изменяться в процессе выступления. Серьезную регулятивную

функцию выполняет «контакт глаз». Взглядом, направленным на собеседника, привлекают внимание к себе и предмету разговора, демонстрируют расположенность или отчуждение, выражают иронию, недоумение, осуждение, оповещают собеседника о предоставлении ему слова, поддерживают психологический контакт. Пристальный взгляд усиливает внушающий эффект слова. Блуждающий, бегающий, ускользающий, тяжелый взгляд настораживает, раздражает, отталкивает.

На установление контакта между преподавателем и аудиторией влияют: актуальность обсуждаемого вопроса; новизна в освещении вопроса; интересное содержание выступления.

Так как именно преподавателю принадлежит главная роль в общении (он инициирует, направляет, стимулирует, концентрирует внимание), студенты ждут от педагога уверенности, решительности, спокойствия и достоинства.

Вопросы и задания

1. Назовите основные коммуникативные качества речи преподавателя?
2. Что означает контакт в публичном выступлении? От каких факторов зависит контакт с аудиторией?
3. Часто ли вы задаете вопросы и вступаете в диалог с аудиторией?
4. Почему важно менять интонацию в процессе чтения лекции?
5. Перечислите основные признаки доминирования в диалоге.
6. Вспомните самую неудавшуюся в вашей практике лекцию. Объясните, в чем причины провала?
7. Какие коммуникативные техники вы используете, когда видите, что студенты не слушают вас?
8. Каких правил нужно придерживаться, чтобы грамотно вести спор?
9. В чем, на ваш взгляд, заключается искусство публичной речи?

Библиографический список

1. Булатова, О.С. Педагогический артистизм: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О.С. Булатова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 240 с.

Рекомендуемая литература

1. Бадмаев, Б.Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б.Ц. Бадмаев. – М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2002. – 224 с.

2. Бусыгина, А.Л. Профессор – профессия / А.Л. Бусыгина. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. – 276 с.
3. Вагапова, Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. изд. 2-е, стереотипное / Д.Х. Вагапова. – М.: Цитадель, 2001. – 460 с.
4. Введенская, Л.А. Деловая риторика: учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2002. – 512 с.
5. Введенская, Л.А. Риторика и культура речи. Серия «Высшее образование» / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 2003. – 544 с.
6. Кузнецов, И.Н. Практикум по риторике: учебно-справочное пособие / И.Н. Кузнецов. – Мн: Современное слово, 2004. – 352 с.
7. Мальханова, И.А. Школа красноречия: интенсивный учебно-практический курс речевого-имиджмейкера / И.А. Мальханова. – М.: ООО «АиФ-Принт», 2002. – 272 с.
8. Мурашов, А.А. Культура речи учителя / А.А. Мурашов. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2002.
9. Мурашов, А.А. Педагогическая риторика / А.А. Мурашов. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 480 с.
10. Мурашов, А.А. Риторика: хрестоматия-практикум / А.А. Мурашов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 318 с.
11. Настольная книга преподавателя / авт.-сост. И.Н. Кузнецов. – Мн.: Современное слово, 2005. – 544 с.
12. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской А.К. Михальской; сост. А.А. Князьков. – изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
13. Секреты ораторского мастерства / пер. с англ. Е.А. Бакушева. – Мн.: ООО «Попурри», 2003. – 272 с.
14. Таранов, П.С. Карманная риторика / П.С. Таранов. – М.: ЭКСМО, 2004. – 384 с.
15. Ханин, М.И. Практикум по культуре речи, или Как научиться красиво и убедительно говорить: учебное пособие / М.И. Ханин. – СПб.: Паритет, 2003. – 192 с.

4.7. Сущность и структура имиджа преподавателя

Особое внимание к индивидуальности преподавателя, его личностным и деловым характеристикам обусловлено необходимостью создания и совершенствования такого образа педагога, который несет в себе привлекательный для студента гуманистический потенциал образовательно-процесса.

Позитивный имидж педагога как интегративная характеристика внешнего и внутреннего содержания личности преподавателя рассматривается с позиции его позитивного влияния на гармонизацию субъект-субъектных отношений в системе «преподаватель – студент», т. е. прежде всего с гуманистических позиций. Современный студент отличается независимостью от традиционных авторитетов, гибкостью мышления, отзывчивостью на общественные проблемы, способностью приобретать новый опыт, высоким уровнем образовательных, культурных и профессиональных притязаний. *Позитивный имидж* педагога, демонстрирующий студенту расположенность, принятие, доброжелательность, толерантность, подготавливает почву для эффективной совместной деятельности, сотрудничества и сотворчества.

Поскольку имидж должен отвечать ожиданиям окружающих, то его создателю необходимо обратить внимание на то, что ядро имиджа образуют *три базовых элемента*: внешняя (поведенческая) направленность личности; внутренняя ориентация личности; иерархия временных «Я» личности. Внешняя направленность бывает трех типов: на конкретные результаты в сфере предметной деятельности (результаты процесса обучения); на общение; на завоевание авторитета. Когнитивная направленность образовательного процесса (предметная центрация педагога) порождает авторитарный стиль деятельности преподавателя, является основной причиной негативных состояний студентов, вызывает апатию, страх, волнение, стресс. Гуманистическая центрация педагога направлена на процесс индивидуализации студента, выявление его профессиональных и личных склонностей, становление позитивной Я-концепции, развитие профессионального самосознания, становление субъектности личности.

В имидже преподавателя находит свое отражение развитость его гуманитарной культуры – оптимальной совокупности общечеловеческих ценностей и идей, профессионально-гуманистических ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии педагогической деятельности (И.Б. Котова). Позитивный имидж преподавателя конструируется в соответствии с ценностью другодоминантности, отражающей понимание направленности поведения во взаимодействии со студентом как со значимым другим. Требования к стилю общения современного преподавателя вуза достаточно высоки и предполагают: наличие позитивного, устойчивого контакта между преподавателем и студентом по профессиональ-

ным и другим вопросам; пристальное внимание к мыслительной деятельности студентов, так как движение мысли требует поддержки, одобрения; наличие эмпатии (умение сопереживать и поставить себя на место учащегося, что позволяет прогнозировать деятельность); наличие доброжелательности и позиции заинтересованности; постоянную рефлексия – непрерывный, строгий анализ своей деятельности.

Исследователи профессионального имиджа педагога не дают однозначного определения этому феномену. *А.А. Калюжный* характеризует имидж педагога (преподавателя) как эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа педагога в сознании воспитанников, коллег, социального окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа педагога реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются окружающими. *В.Н. Черепанова* определяет имидж педагога как интегративную характеристику внешнего и внутреннего содержания личности преподавателя. Он рассматривается с позиций его позитивного влияния на гармонизацию субъект-субъектных отношений в системе «педагог – учащийся» и как качественная характеристика авторитета педагога [3]. Подобное определение предлагает *Л.Ю. Донская*, называя позитивный индивидуальный имидж преподавателя гармоничной совокупностью внешних и внутренних личностных и профессиональных качеств, призванных демонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса [1].

Таким образом, имидж не принадлежит прямому непосредственному изучению, может быть оценен только по характеристикам реагирования на него людей. Имидж преподавателя можно оценить по тому, как студенты и коллеги воспринимают его личностные черты и особенности, его поведение в различных ситуациях, его отношение к различным объектам. Так как имидж имеет характер стереотипа, т.е. упрощенного, немногочисленного образа, то он не должен обладать большим количеством характеристик, поэтому его изучение должно идти по схеме: личностные черты и особенности, поведение и отношение, педагогическая деятельность.

Единой точки зрения ученых на определение *структуры имиджа педагога* не существует. Большинство авторов, опираясь на свое видение проблемы имиджа, выделяют разные компоненты в его структуре. *А.А. Калюжный* обозначает следующие (наиболее значимые) компоненты педагогического имиджа: внешний облик; использование вербальных и

невербальных средств общения; внутреннее соответствие образа профессии – внутреннее «Я». Интерес с психологической точки зрения представляет структура имиджа, разработанная В.Н. Черепановой, которая называет две взаимосвязанные составляющие в структуре имиджа: относительно статичное ядро (Я-концепция, ценности, установки, знания, умения) и более подвижную внешнюю часть (визуальный, аудиальный, ольфакторный и кинестический образы). Ядро имиджа включает в себя несколько уровней: 1 – поверхностный (содержит знания об имидже, представления о путях его формирования); 2 – социально фиксированные установки, складывающиеся на основе знаний и представлений, влияющие на набор этих данных; 3 – система ценностных ориентаций, влияющих на установку; 4 – глубинный (Я-концепция; ценности интегрируются в личность, если не вступают в противоречие с Я-концепцией. Позитивный индивидуальный имидж может быть сформирован в случае адекватной Я-концепции [16].

Л.Ю. Донская предлагает следующую структуру имиджа преподавателя вуза: природный компонент (внешние данные преподавателя, полоролевые проявления, темперамент); личностный компонент (коммуникативные, интеллектуальные, эмоционально-волевые, нравственные качества, личное обаяние, мотивация, интегративные характеристики личностной саморегуляции: самооценка и уровень притязаний); поведенческий компонент (соответствие поведения преподавателя своей социальной роли); профессиональный компонент (знания, умения, навыки, познавательный потенциал как способность к саморазвитию и самосовершенствованию). Таким образом, в структуре имиджа преподавателя вуза выделяется внешний (природный) компонент и внутренний (личностный, поведенческий, профессиональный), более подверженный изменению и формированию [1].

4.8. Свойства имиджа преподавателя

Имиджевые цели педагогической деятельности определяются следующим образом: привлечение, организация, поддержание внимания; формирование ясности, понятности, доступности излагаемой информации; формирование ощущения доверия и симпатии к себе как к личности и профессионалу; формирование значительности и авторитетности. В соответствии с названными целями можно определить следующие имидже-

вые эффекты педагогической профессии: яркость, понятность, позитивность, влияние, органичность.

Яркость имиджа педагога означает внешнюю и внутреннюю незаурядность, особый эмоциональный строй и стиль мышления, то, что С.Л. Рубинштейн определяет как личность: «У личности есть свое лицо, свое ярко выраженное отношение к жизни, мировоззрение. Такой человек не просто выделяется в том впечатлении, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность [2, с. 241]. Для педагога как носителя и транслятора культуры названные характеристики особенно важны и ценны.

Яркость имиджа педагога не стоит путать с аффектацией: жеманством, вычурностью, искусственностью. Преувеличенная мимика и жестикация, форсированное выражение ужаса и восторга, яркие кричащие ткани и дорогие украшения означают отсутствие у педагога культуры дистанции, косвенного, опосредованного высказывания. Такой педагог стремится произвести впечатление слишком грубыми, прямыми, общедоступными средствами. Эстетическая выразительность внешнего вида педагога означает, что своей внешностью и речью он способен воспитывать эстетические чувства обучаемых, доставлять эстетическое удовольствие. Экономность выразительных средств, изящная простота создают эффект «заметной незаметности», телепатического слушания и верной интонации.

Яркость имиджа педагога проявляется в умении создавать и эффективно материализовать новые педагогические идеи в технологии педагогического процесса. Творческий педагог умело сочетает в своей деятельности стереотипное, придающее процессу устойчивость, стабильность и управляемость с инновационным, продуцирующим вариантность, свободу, изменчивость. Специфика педагогического творчества заключается в том, что его нужно рассматривать как сотворчество педагога и учащегося, несмотря на то что это субъекты разных видов деятельности. Перед педагогом постоянно стоят творческие задачи: преобразовать содержание образования в содержание обучения; воплощать заданные нормативы в новообразования личности. Постоянная проблема, которую приходится решать преподавателю – умение выглядеть и восприниматься на слух не только достойно, но и свежо. Используя прием «обновление индивидуальности»,

педагогу важно не дать примелькаться своей индивидуальности, окаймлять свои действия ореолом изящной новизны.

Показателем яркости имиджа педагога является артистизм, понимаемый как: способность переключаться на новые ситуации, оказываться в новом образе; как богатство личностных проявлений; ощущение внутренней свободы; как умение транслировать свою неповторимую личность, в разрешении себе степени импровизации на занятии.

Понятность педагогического имиджа означает его доступность восприятию аудитории и ориентацию на понимание как основу педагогического взаимодействия. Доступность излагаемой информации предполагает отсутствие у педагога интеллектуального высокомерия «я прав, потому что я умнее, облечен властью, лучше»; отсутствие терминологических барьеров в речи, затрудняющих процесс понимания; морально-психологических барьеров в общении; ориентированность на диалог в общении.

Такой имидж не вызывает напряжения, порождает атмосферу психологической безопасности, в которой личность лучше развивается, раскрывая себя. В современных условиях педагогическая культура, внешним выражением которой является имидж, рассматривается как владение не столько предметным содержанием учебных дисциплин (система знаний и способов деятельности – традиционная и незыблемая ценность образования), сколько приемами и методами позиционного взаимодействия с обучаемыми, способностью к глубинному общению на уровне личностных смыслов.

Позитивность как психологическая характеристика имиджа имеет место, если личности удастся вызвать у окружающих людей какое-либо из позитивных чувств: доверие, интерес, симпатию, уважение, любовь. Позитивный имидж теснее всего связан с нравственными идеалами и общечеловеческими ценностями: альтруизмом, бескорыстием, справедливостью, терпимостью. В педагогической деятельности эти ценности в той или иной мере способствуют созиданию духовной культуры на межличностном и личностно-коллективном уровнях.

Показателем позитивности имиджа педагога является педагогический оптимизм как свойство личности. Как умонастроение оптимизм педагога выражается: верой в себя, основанной на самопринятии и ощущении ценности собственного «Я»; вера в продуктивность собственной деятельности, фундамент которой – ощущение своих достижений; верой в другого (обучаемого), принятием его во всей сложности и многообразии проявлений.

Высокая коммуникативная толерантность, готовность активно откликаться участием на идеи обучаемого, на новизну получаемой информации обусловлены гуманистическими принципами педагога, состоянием его соматического и психического здоровья. Изменение условий и характера обучения, мотивации к образовательной деятельности, усиление эгоцентризма современного молодого поколения изменяет и представления о приоритете необходимых качеств преподавателя. Академические и дидактические способности педагога на сегодняшний день не являются достаточным основанием для осуществления продуктивной педагогической деятельности, немаловажной характеристикой является способность обучающего не проявлять негативной реакции на характер деятельности обучения.

Влиятельность имиджа означает, что имидж возбуждает сильные чувства, созданный образ ассоциируется с силой и значительностью, побуждает к конкретным действиям окружающих людей, созданный образ приводит к изменению в людях и окружающем мире. Влиятельность имиджа преподавателя выражается в его способности к эмоционально-волевому воздействию на психику обучаемых и их поведение и является одной из самих противоречивых характеристик педагогического имиджа.

Влиятельность личности имеет прямое отношение к лидерству, заключается в умении видеть и использовать особенности индивидуальности другого человека, его личностные и интеллектуальные ресурсы. Проявляется лидерство в том, что человек, им обладающий, способен сделать процесс межличностного взаимодействия более целенаправленным, эффективным и вызывающим у участников чувство осмысленности происходящего.

Влиятельность как имиджевая характеристика тесно связана с авторитетом педагога, так как именно авторитетная личность более эффективно и убедительно воздействует на других. Однако чем выше и безоговорочнее авторитет, тем выше риск того, что педагог всем своим обликом подавляет внутреннюю свободу и волю другого, не раскрывает в нем его самого – уникального и неповторимого, навязывая себя как образец самореализации. Влиятельность, основанная на статусности и эгоцентризме, может привести педагога к злоупотреблению своими властными полномочиями. Педагог, обладающий завышенным представлением о своем авторитете, не терпит возражений, не принимает критики, относится несерьезно к чужому мнению, расходящемуся с его собственным, проявляет доминантность.

Преподавателю важно самому осознавать себя авторитетной личностью, без этого невозможны высокая самооценка, являющаяся стержнем личности, сохранение активной профессиональной позиции, внутренней уравновешенности, творческого потенциала. Для достижения авторитета педагогу необходимо не злоупотреблять своими властными полномочиями, которыми он наделен как должностное лицо, достигать эффективного влияния на другого, не прибегая к формальным атрибутам статуса. Реализация властных полномочий педагога преломляется через его общую и педагогическую культуру, поэтому всегда актуален вопрос о его личностных и нравственных качествах: справедливости, корректности, тактичности.

Диалогическая инициативность имиджа преподавателя предполагает пантомимическую энергичность, очевидную волевою собранность. Телесная расслабленность, неконтролируемость внешнего рисунка поведения – круглая спина, выпяченный живот, привычка широко расставлять ноги, беспорядочное хождение взад и вперед или топтание на месте критически осмысливаются обучаемыми, вызывают насмешки, отвлекают от предмета разговора. Подобные пантомимические изыскания препятствуют влиятельности имиджа, прощаются немногим педагогам, чаще всего немолодым, способным своей эрудицией, обаянием, профессиональным мастерством в какой-то мере нейтрализовать их. Для большинства же недооценка телесной экспрессии оборачивается возникновением труднопреодолимых психологических барьеров.

Органичность как характеристика имиджа указывает на степень его соответствия своему прототипу. Органичность означает соответствие габитарного имиджа цветотипу, телосложению, стилю жизни. Сохранение естественности, максимальное приближение к раскрытию своей сущности в педагогическом процессе – необходимое условие создания в аудитории атмосферы доверия и симпатии. Искусственный, неестественный имидж, без учета внутренних интенций, внутренней природы человека делает его носителя противоречивым и отталкивающим, грозит потерей индивидуальности, психологическим одиночеством.

Имидж, наполненный энергией нескольких из перечисленных свойств, обретает харизму – образ, притягивающий к себе окружающих людей благодаря огромной внутренней энергии и содержательной мощи. Педагог, обладающий харизматическим имиджем, умеет создавать особую атмосферу, когда преподносимые положения и факты приобретают эмоционально-чувственную и личностно-смысловую окраску, образуется состояние со-

стояние сопереживания, совместного осмысления информации. Результатом такого педагогического общения на уровне личностных смыслов является актуализация потребности учащихся в совершенствовании своего духовного мира, активное проявление своего мышления.

В современной педагогической имиджологии достаточно подробно описаны *функции имиджа педагога и преподавателя вуза (В.Н. Черепанова)*. Выделяются функции *обучающие*: коммуникативная, направленная на осуществление взаимосвязи участников образовательного процесса; информационная и когнитивная, которые реализуются в умении считывать и интерпретировать «знаки» партнеров по общению в целях определения смысла и значений; эллитивная, способствующая возникновению у студентов эмоциональных проявлений, стимулирующая или ослабляющая их активность; конативная, регулирующая согласование и координацию взаимодействия со студентами; креативная, направленная на формирование у студентов в процессе общения позитивного индивидуального имиджа, который влияет на изменение во взглядах, поведении, личных качествах.

Значимыми являются *деятельностные* функции имиджа преподавателя: организационная, отражающая уровень организационной культуры преподавателя, для реализации этой функции педагогу необходимо осознание себя и своего места в аудитории, навыки самопрезентации, адекватный ситуации внешний вид; мотивационная, направленная на то, чтобы студенты захотели сделать требуемое преподавателем задание; адаптивная, реализация которой способствует скорейшему приспособлению студентов к требованиям преподавателя в условиях конкретного вуза; дисциплинарная, направленная на смещение акцентов с контрольно-карательных средств воздействия на предупредительные. Своевременно выдержанная пауза, соответствующий жест, взгляд способны налаживанию необходимой рабочей атмосферы в аудитории. Для реализации этой функции преподаватель должен владеть психотехнологиями. Воспитательная функция имиджа преподавателя направлена на преобразование ценностно-смысловой сферы студентов в процессе общения. Личность преподавателя, обладающая более ярким проявлением индивидуальных качеств, чем у окружающих ее индивидов, транслирует эти качества в виде неосвоенных образцов активности. Предлагая намеренно или ненамеренно образцы своей активности, личность педагога продолжает себя в других людях, осуществляет преобразование их личностных смыслов, мотивов, поведения (А.В. Петровский).

Как показывают исследования, студенческая аудитория подвержена влиянию механизмов подражания, заражения, убеждения и внушения, поэтому всегда остается актуальным вопрос совершенствования имиджа преподавателя. Кроме того, любой вид общения в паре «педагог – студент» становится воспитывающим и развивающим независимо от ситуации. Какой бы предмет ни читал педагог, он параллельно обучает своих студентов общению. Содержание и уровень развития культуры общения педагога во многом предопределяется содержанием его педагогической деятельности. Чем она содержательнее по объему и характеру, тем многограннее и разнообразнее становится общение.

Манера общения – важная характеристика привлекательного позитивного имиджа педагога, она обладает воспитательным значением. Энергичный, ровный в общении, доброжелательный преподаватель всем своим видом должен показывать, что готов к общению со студентами и испытывает от этого процесса удовлетворение, переходящее в радость и удовольствие. Педагог не может выглядеть вялым, уставшим, безынициативным, недовольным, угрюмым, высокомерным. Вид преподавателя должен излучать жизненную энергию, оптимизм, мотивацию на успех. Преподаватель, обладающим позитивным имиджем, воспринимается студентом как своего рода интеллектуальный энергоноситель.

Немаловажной имиджевой функцией, которая помогает налаживанию общения «преподаватель – студент», облегчает его и совершенствует, является функция *фасилитации*. Преподаватель, реализуя эту функцию, «открывает» студента на общение, становится фасилитатором (помощником) в пробуждении и раскрытии его познавательных интересов, подчеркивает значимость личности студента. Коммуникативные техники фасилитации просты и экономичны: прямой, заинтересованный, доброжелательный взгляд; открытость позы; обращение по имени; уместный комплимент; авансирование успешности; поддержка самого факта активности и т.д.

Производными от обучающих и деятельностных функций имиджа преподавателя являются *вторичные функции*: избирательная, компенсаторная и представительская. *Избирательная* функция имиджа позволяет преподавателю ориентироваться в ролях, состояниях, свойствах личности. Благодаря знанию идеомоторной (невербальной) коммуникации преподаватель может предугадывать поведение субъектов общения, выделить из числа студенческой аудитории своих единомышленников. *Компенсатор-*

ная функция реализуется в том случае, если преподаватель действует по принципу «сужения» своих характеристик, позволяет показать те характеристики, в которых, по его мнению, заинтересована аудитория. Проявление этой функции часто наблюдается у начинающих преподавателей, которые отсутствие педагогического опыта компенсируют либо излишней строгостью, либо чрезмерным либерализмом в отношениях со студентами.

Перечисленные функции в контексте педагогической деятельности взаимосвязаны между собой и пересекаются с образовательной и воспитательной, определяются их задачами и существенно влияют на эффективность реализации учебного и воспитательного процесса.

Профессиональный имидж преподавателя вуза характеризуется не только продуктивной педагогической деятельностью (он должен быть хорошим лектором, преподавателем-предметником), но и ориентацией на научно-исследовательскую деятельность; *в имидже преподавателя вуза сочетаются имидж педагога и имидж ученого*. Имидж ученого – это аналитичность, положение в научном и преподавательском мире, связь с отечественной и зарубежной интеллектуальной традицией. Именно в научно-исследовательской работе обогащается внутренний мир преподавателя, проявляется творчество личности, ее индивидуальный стиль, повышается научная компетентность. Результаты научной деятельности представлены в многочисленных публикациях разного уровня: написание книг, монографий, учебников, статей, а также выступление на конференциях разного уровня, разработка программ исследований, руководство аспирантскими, соискательскими и научными студенческими работами. Таким образом, научно-исследовательская деятельность является не только процессом самореализации, но и профессионально необходимым видом деятельности.

Имидж гуманистически ориентированного педагога, его психологические и визуальные характеристики, проявляемые в педагогическом общении, содействуют самоутверждению, самоактуализации, профессионализации студента.

Вопросы и задания

1. В чем заключается специфика имиджа преподавателя вуза?
2. Каковы имиджевые цели педагогической деятельности?
3. Какими имиджевыми свойствами вы обладаете?
4. В чем заключается сущность позитивного имиджа преподавателя вуза?

5. От чего зависит положительный имидж преподавателя в глазах студента?
6. Каковы основные функции имиджа преподавателя вуза?
7. Встречались ли в вашей практике педагоги – носители харизматического имиджа? Какими свойствами они обладали?

Задание 1. Проанализируйте свои возможности к педагогической деятельности на основе показателей дневника самооценки (Т.Г. Дмитриенко, Е.Г. Самеценко)

Культура внешнего вида

1. Осанка:

- прямая;
- умение сидеть прямо и свободно, руки свободно лежат на столе;
- подтянутость, собранность.

2. Одежда:

- аккуратность;
- скромность;
- чувство меры в выборе украшений.
- цветовая гармония;
- соответствие одежды возрасту, условиям занятий и работы; соответствие моде.

3. Грим:

- умеренность.

4. Прическа:

- аккуратность.

5. Мимика:

- выражение уверенности, но не самоуверенности, доброжелательности и спокойствия;
- взгляд при общении направлен на собеседника;
- эмоциональная выразительность;
- соответствие выражения лица характеру речи, с которой выступает.

6. Пантомимика:

- жесты уместны, органичны, естественны;
- походка упругая, легкая, ритмичная;

- движения гибкие размеренные, непринужденные, отсутствие скованности в движениях;
- сдержанность в движениях, отсутствие нервозности;
- умение бесшумно вставать и садиться.

Культура педагогического общения

1. Соблюдение спокойного доброжелательного тона в общении:

- умение слушать собеседника и задавать вопросы;
- умение анализировать выступление;
- умение первому установить контакт с другим человеком;
- умение ориентироваться в сложившейся ситуации общения.

2. Умение заинтересовать, увлечь выступлением:

- владение свободным, связным произнесением речи перед слушателями без опоры на конспект;
- внешний вид выражает готовность и желание общаться, вести беседу;
- умение сообщать свое отношение к сообщаемому.

3. Стремление к установлению зрительного контакта:

- умение видеть и понимать реакцию слушателей.

4. Саморегуляция:

- умение снимать излишнее напряжение, волнение;
- умение преодолеть нерешительность перед выступлением;
- умение мобилизовать рабочее самочувствие, создавать необходимое настроение.

5. Культура речи

- грамматическая правильность речи, соблюдение правильного ударения;
- лексическое богатство;
- выразительность, образность;
- техника речи: полетность, звонкость голоса; гибкость, интонационное богатство; четкая дикция (отсутствие гнусавости, шепелявости); соблюдение необходимого темпа речи.

Задание 2. Обратитесь к самоанализу своей готовности к самосовершенствованию

Готовность к самосовершенствованию

Приостановленное саморазвитие	Активное саморазвитие
Уклоняется от ответственности за обучение	Отвечает за обучение
Не умеет и не стремится познать себя	Стремится изучить себя
Не может выделить время для саморазвития	Оставляет время для саморазвития
Уклоняется от внедрения нового, от возможных препятствий	Приветствует новое, проявляет готовность к встрече с препятствиями
Не воспринимает обратную связь	Ищет обратную связь
Избегает самоанализа	Выделяет время для рефлексии
Подавляет свои чувства	Исследует свои чувства
В неведении о собственных возможностях	Верит в свой потенциал
Предпочитает маскировать свои подлинные отношения, «закрит» для окружающих	Старается быть более открытым
Игнорирует профессиональное саморазвитие	Управляет профессиональным развитием
Ограничивает свои побуждения	Читает и широко дискутирует
Не занимается самопроверкой	Оценивает свой опыт

Шкала самооценки личностных качеств преподавателя и его профессионально значимых интересов

Проявляю интерес к работе со студентами	3 2 1 0 1 2 3	Интереса к работе со студентами нет
Увлекаюсь научной деятельностью	3 2 1 0 1 2 3	Не проявляю интереса к научной деятельности
Интересуюсь психологической литературой, новыми исследованиями в области педагогики	3 2 1 0 1 2 3	Исследования в области психолого-педагогических наук не вызывают интереса
Нравится работа с поиском новых методик, методов в работе со студентами	3 2 1 0 1 2 3	Поисковая работа не вызывает интереса, работаю по распространенным методикам
Проявляю интерес и готовность к сотрудничеству с коллегами в целях профессионализации студентов	3 2 1 0 1 2 3	Не проявляю интереса к сотрудничеству с коллегами в целях профессионализации студентов
Общительный	3 2 1 0 1 2 3	Замкнутый
Терпеливый	3 2 1 0 1 2 3	Нетерпеливый
Эмоционально отзывчивый	3 2 1 0 1 2 3	Неотзывчивый
Тактичный	3 2 1 0 1 2 3	Бестактный
Инициативный	3 2 1 0 1 2 3	Безынициативный
Мягкий	3 2 1 0 1 2 3	Жесткий
Оптимист	3 2 1 0 1 2 3	Пессимист

Социально ответственный	3 2 1 0 1 2 3	Безответственный
Уверенный в себе	3 2 1 0 1 2 3	Неуверенный в себе
Организованный	3 2 1 0 1 2 3	Неорганизованный, взбалмошный
Спокойный	3 2 1 0 1 2 3	Тревожный
Сдержанный	3 2 1 0 1 2 3	Импульсивный
Пластичный	3 2 1 0 1 2 3	Ригидный
Доброжелательный	3 2 1 0 1 2 3	Недоброжелательный

Задание 3. Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для вас по 5-балльной шкале (методика К. Замфир в модификации А.А. Реана).

Мотивы профессиональной деятельности

Название	Баллы				
	1	2	3	4	5
1. Денежный заработок					
2. Продвижение по работе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег					
4. Попытка избежать наказаний и неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Подсчитайте показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$ВМ = \frac{\text{оценка п.6} + \text{оценка п.7}}{2}$$

$$ВПМ = \frac{\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5}}{3}$$

$$ВОМ = \frac{\text{оценка п.3} + \text{оценка п.4}}{2}$$

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности, который представляет собой соотношение трех видов мотивации: ВМ, ВПМ, ВОМ.

К наилучшим, оптимальным мотивационным комплексам следует отнести следующие два типа сочетаний: $ВМ > ВПМ > ВОМ$ и $ВМ = ВПМ > ВОМ$. Наихудшим мотивационным комплексом является тип $ВОМ > ВПМ > ВМ$.

Чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем больше активность преподавателя мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем ниже эмоциональная нестабильность.

Задание 4. Проанализируйте свой индивидуальный стиль деятельности (методика А.К.Марковой, А.Я.Никоновой)

1. Содержательные характеристики:

- ориентация на процесс или на результат работы;
- адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
- оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
- рефлексивность – интуитивность деятельности с учетом ориентировочных, исполнительских и контрольных компонентов.

2. Динамические характеристики:

- гибкость (быстро реагирует на изменения ситуации, переключается с одного вида работы на другой) или традиционность (с трудом приспосабливается к возникшей ситуации, строго придерживается заранее разработанного плана действий);
- импровизация или осторожность (заранее продумывает свои действия, тщательно анализирует их результат);
- устойчивость по отношению к изменяющейся ситуации на занятии (ориентирован не на ситуацию, а на свои цели) или неустойчивость (поведение зависит от ситуации, складывающейся на занятии, настроения и подготовленности аудитории);
- стабильное положительное эмоциональное отношение к обучаемым (доброжелателен, терпим, отсутствуют резкие спады и подъемы на-

- строения) или нестабильное (педагог легко выходит из равновесия, ситуативен в оценке деятельности и свойств личности студента);
 - наличие личностной тревожности (эмоциональная напряженность, беспокойство, повышенная чувствительность к неудачам и ошибкам) или ее отсутствие;
 - направленность рефлексии в неблагоприятной ситуации на себя, на других или на обстоятельства.
3. Результативные характеристики:
- однородность уровня знаний учащихся;
 - стабильность у них навыков учения;
 - уровень развития у студентов интереса к изучаемому предмету.

Библиографический список

1. Донская, Л.Ю. Психологические условия формирования имиджа преподавателя вуза: дисс. ... канд. псих. наук / Л.Ю. Донская. – Ставрополь, 2004. – 189 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1. / АПН СССР / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 486 с.
3. Черепанова, В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической концепции образования: дисс. ... канд. пед. наук / В.Н. Черепанова. – Краснодар, 1999. – 180 с.

Рекомендуемая литература

1. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства»: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.П. Андриади – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 160 с.
2. Горчакова, В.Г. Прикладная имиджелогия: учеб. пособие / В.Г. Горчакова. – М.: Академический проект, 2007. – 400 с.
3. Змановская, Е.В. Руководство по управлению личным имиджем. – СПб.: Речь, 2005. – 144 с.
4. Калужный, А.А. Психология формирования имиджа учителя / А.А. Калужный. – М. ВЛАДОС, 2004. – 222 с.
5. Морева, Н.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для вузов / Н.А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
6. Орешкин, В.Г. Тренинг формирования имиджа. 13 мастерских имидж-класса: методическое пособие / В.Г. Орешкин. – СПб.: Речь, 2008. – 176 с.

7. Панасюк, А.Ю. Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А.Ю. Панасюк. – Москва: Издательство «Омега-Л», 2007. – 266 с.
8. Панфилова, А.П. Имидж делового человека: учеб. пособие / А.П. Панфилова. – СПб.: ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 490 с.
9. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 543 с.
10. Перелыгина, Е.Б. Психология имиджа: учебное пособие / Е.Б. Перелыгина. – М: Аспект Пресс, 2002. – 223 с.
11. Руднева, Т.И. Российское образование. Педагогические очерки / Т.И. Руднева. – Москва-Самара: Издательство МГПУ, 1999. – 308 с.
12. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие / И.С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
13. Сысоева, Е.Ю. Личный и профессиональный имидж преподавателя вуза: учеб. пособие для слушателей дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы». – Самара: Изд-во «Универс групп», 2007. – 108 с.
14. Шепель, В. Имиджология: секреты личного обаяния / В. Шепель. – М.: Народное образование, 2002. – 221 с.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Человек должен непоколебимо верить, что непостижимое постижимо, иначе он ничего не сможет исследовать.

Иоганн Вольфганг Гёте

Кто начинает с уверенностью, закончит тем, что усомнится; а кто начинает с сомнения, закончит уверенностью.

Френсис Бэкон

Лучший способ избавиться от проблемы – решить ее.

Брендан Франсис

5.1. Содержание методологической культуры преподавателя вуза

Функционирование педагогической системы в соответствии с целями современного образования обуславливает требования к педагогической деятельности. Исследователями доказано, что ведущей в структуре деятельности педагога является гностическая деятельность, предполагающая анализ педагогического процесса. Цели образования в современной его парадигме вызывают необходимость осмысления результатов своего труда не только через опыт других, но и прежде всего в свете современных научных знаний. Готовность к решению профессиональных задач выражается методологической культурой, представляющей совокупность способностей к методологической рефлексии.

Основной недостаток профессионально-педагогической подготовки заключается в том, что содержание учебного процесса направляется на вооружение знаниями проигрывания профессиональной роли без понимания и выработки техники ее проигрывания. Процесс становления педагога представляет собой маршрут от наличия базовых оснований для выполнения профессиональной деятельности до выработки индивидуального стиля. Таким образом, в тезаурус проблемы **«профессионально-педагогическая деятельность»** включаются следующие понятия.

Педагогическое мастерство – синтез теоретических знаний и высоко развитых практических умений, которые реализуются через создание новых ценностей и открытие неизвестных педагогических закономерностей.

Педагогическое творчество – процесс выбора, поиска и определения педагогически целесообразных способов продвижения личности на новый этап развития, что требует креативности (оригинальности, эвристичности, фантазии, активности, концентрированности, четкости, чувствительности к личности обучаемого).

Педагогический профессионализм – высокий уровень решения задач, отражающих специфику педагогической системы.

Педагогическая техника – способность использовать личностные возможности для решения педагогических задач.

Педагогический стиль – совокупность составляющих педагогической техники, обусловленная индивидуальными особенностями педагога.

Профессиональный почерк – синтез опыта и педагогического стиля.

Интегративной характеристикой личности педагога выступает педагогическая позиция – «я есть средство обеспечения высокого уровня образования». Высокий уровень – это развитые способности действовать в любых житейских обстоятельствах. В профессиональных, в частности, это специальные педагогические способности: мыслетехнические (культура оформления мысли в тезисах, доступных другим); коммуникативные (культура взаимопонимания); рефлексивные (культура анализа, проектирования и предвидения результатов).

В итоге результативные характеристики педагогической деятельности предстают энциклопедичностью знаний, владением методами научного познания, потребностью в интеллектуальной деятельности, интуицией на результат исследования, интенсивностью научной и методической деятельности и их взаимодействием, деловыми отношениями с обучаемыми, гражданской направленностью личности педагога.

Педагогический нигилизм выражается в том, что педагог не видит проблем и не испытывает сомнений, а значит, не решает профессиональных задач на уровне современных требований. Для такого педагога характерен рецептивно-отражательный подход к организации учебного процесса. Конструктивно-деятельностный подход характеризуется переходом педагога из области воспроизведения в область поисковых задач, что невозможно без развитой профессиональной культуры, содержащей в своей структуре фундаментальные знания, специально-предметные знания и методологическую культуру.

Содержание методологической культуры составляют: методологическая рефлексия, способности к научному обоснованию, критическое осмысление проблем, творческое применение современных педагогических и психологических концепций в практике.

В зависимости от уровня владения методологической культурой *выделяются два типа специалистов*. Первый тип характеризуется рецептурными способами реакции на педагогические ситуации, средствами специального предмета; находясь в зоне специальных задач, он видит знания, а не проблему, поэтому переносит в структуру своей деятельности опыт других. Второму типу свойственны поисковые способы в разрешении педагогических проблем; находясь в зоне профессиональных задач, он сомневается, анализирует и проектирует, испытывает потребность в научном поиске для обоснования педагогических целей – это профессионал.

Сложным представляется процесс перехода из зоны специального предмета в зону профессиональных задач, успешность которого обусловлена мерой владения методологией научного поиска.

Определения понятия «методология», которые даются учеными, свидетельствуют о его многогранности и многофункциональности.

1. Методология как система теоретических знаний, которые выполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа, является наукой о поиске нового знания (*Н.М. Зверева, А.А. Касьян*), наукой о методах преобразования действительности (*Р.И. Иванова*). Такая трактовка позволяет выделять уровни методологии: философский – определение исходной методологической базы на основе осмысления философских категорий и законов в контексте изучаемой проблемы; общенаучный – обращение к знаниям различного характера в научных и практических областях, близких к исследуемой проблеме; частнонаучный – использование совокупности знаний, принципов, методов конкретной научной или практической области; технологический – получение достоверного эмпирического материала, его обработка с помощью нормативных методик и процедур.

2. Методология как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе (*Э.Г. Юдин*) представляется источниковой базой исследования, в которой содержатся идеи, теории, концепции, положения по его осуществлению.

3. Методология как структура процедур исследования, их последовательности, как строение знания, полученного в результате применения этих процедур (*В.С. Шубинский*), требует освоения методологической грамоты.

Формирование методологической культуры начинается с включения в научную работу, в деятельность в сфере науки, результаты которой будут представлены рефератами по изучаемым проблемам, имеющим социальную, научную или практическую значимость. Рассмотрение наиболее значимых аспектов проблемы может протекать на теоретическом (осмысление научных подходов к разработке проблемы), эмпирическом (сбор научных фактов), методологическом (выделение закономерностей) уровнях.

Готовность к исследовательской деятельности должна представляться методологической культурой, систематизирующей методологическое знание, исследовательские умения, рефлексивные способности. *Методологическая культура* представляет собой особую форму функционирования педагогического сознания, проявляющегося в целеполагании, отборе содержания, моделировании условий и средств (*С.В. Кулькевич*); это социально-личностный опыт (совокупность знаний, умений), интегративное свойство личности (качество освоенных знаний), проявляющей потребность в совершенствовании и творческом преобразовании деятельности (*Э.Б. Абдуллин*); это культура мышления (*Е.В. Бережнова*), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (*А.Н. Ходусов*). В широком смысле методологическая культура – это определенное пространство, существующее объективно и вовлекающее в него ученых и практиков в различной мере (*П.Г. Кабанов*).

Выделяются *функции методологической культуры педагога*: педагог как практик пользуется методологическими знаниями для выработки собственной педагогической позиции; педагог как ученый производит новое научное знание. Средством формирования методологической культуры является методологический анализ.

Методология исследования определяется спецификой науки, в сфере которой ведется научный поиск. Методология педагогического исследования отражает функции науки педагогики: теоретическая функция (изучение педагогического опыта, поиск причин успешной деятельности, экспериментальное построение моделей преобразования действительности) обусловлена объектом педагогической науки – деятельностью (обучение,

воспитание, развитие, образование) по формированию личности в определенной педагогической системе; технологическая функция (разработка программ и методик, внедрение их в педагогическую практику, оценка результатов исследования) связана с предметом педагогической науки – условиями формирования личности, представляющими целостный процесс.

5.2. Методологическая грамота

Азы научного поиска, последовательность этапов, логика исследования составляют *методологическую грамоту* – совокупность методологических характеристик, представленных в определенной последовательности.

Проблема исследования. Любое научное исследование проводится для того, чтобы преодолеть определенные трудности в процессе познания новых явлений, объяснить ранее неизвестные факты или выявить неполноту старых способов объяснения известных фактов. Эти трудности в наиболее отчетливой форме проявляют себя в так называемых проблемных ситуациях, когда существующее научное знание оказывается недостаточным для решения новых задач познания. Проблема всегда возникает тогда, когда старое знание уже обнаружило свою несостоятельность, а новое знание еще не приняло развитой формы. Таким образом, проблема в науке – это противоречивая ситуация, требующая разрешения.

Педагогическая проблема (что следует изучать?) обусловлена областью научного знания (педагогика), его предметом (в психологии – это личность, в биологии – живые организмы, в педагогике – условия формирования личности). Педагогическая проблема представляется рядом характеристик: 1) историзм и вечность – процессы обучения и воспитания подчиняются общественно-экономическим ситуациям, а константность процессов входит в противоречие с динамичностью средств их протекания; 2) консерватизм и инновационность – традиционные способы разрешения противоречий могут диссонировать в условиях перестройки и модернизации содержания и средств педагогических систем.

Педагогические проблемы группируются относительно основных категорий педагогики: 1-я группа – проблемы обучения (дифференцированное, компьютерное, проблемное и др.) требуют поиска средств организации учебной деятельности; 2-я группа – проблемы воспитания (цели, задачи воспитания, принципы, формы, методы и приемы и др.) предлагают раз-

работку модели личности воспитанника; 3-я группа – проблемы образования (профильное, многоуровневое, непрерывное и др.) нуждаются в определении видов, содержания образования и критериев его отбора.

Итак, проблема – это вопрос, задача, противоречивая ситуация, требующая разрешения (схема 6). *Представление проблемы* сопровождается констатацией недостаточности достигнутого к данному моменту уровня знания; открытием новых факторов и связей, научных концепций, которые предполагают движение к новым знаниям. Право на разработку проблемы, правомерность обращения к конкретной проблеме объясняются сложившимися противоречиями социального характера (между необходимостью решения профессиональных задач в различных сферах деятельности и недостаточной подготовленностью специалистов к их выполнению на основе специфики профессиональной сферы); в области науки (между разработанностью в педагогической науке теоретических основ подготовки специалистов и отдельными аспектами изучения процесса профессиональной подготовки); в области практической деятельности (между потребностью практики в специалистах, способных грамотно решать профессиональные задачи, и недостаточной разработанностью содержания профессиональной подготовки в вузе).

Социальную, научную и практическую важность проблемы подтверждает *актуальность исследования* (почему это следует изучать?). Социологические данные усиливают социальный аспект; классификация научных идей по аспектам открывает «белые пятна» в научном знании о сути изучаемой проблемы; анализ и типизация педагогического опыта позволяют выявлять его недостатки и гипотезировать о возможностях внесения корректив в образовательный процесс.

Исследование можно считать актуальным, если научное решение проблемы заполняет пробел в науке, которая в настоящий момент не располагает средствами для ее разрешения, а результаты отвечают потребностям практики. Вместе с тем «анализ состояния педагогических исследований показывает, что далеко не все они посвящены актуальным проблемам. В ряде случаев в них доказывается доказанное. Ряд исследований посвящен узким вопросам, не опирается на целостный, комплексный подход и поэтому ведет к односторонним, гиперболизированным, шаблонным рекомендациям, которые невозможно применить в реальной практике. Исследования в ряде случаев подтверждают самоочевидные гипотезы» [1].

Представление об актуальности исследования содержится в формулировке темы, суть которой отражает движение от достигнутого наукой, от привычного – к новому.

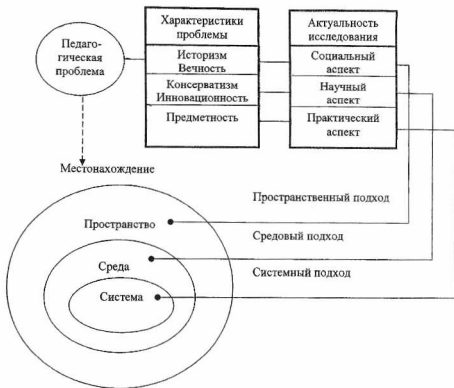


Схема 6. Методологическая база обоснования проблемы исследования

Таким образом, изучение педагогической проблемы может проходить на основе нескольких подходов. *Подход* – принципиальная методологическая ориентация исследования, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения; понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования (Э.Г. Юдин).

Пространственный подход применительно к образованию рассматривается в русле культурологического подхода. Заимствованный из философии и математики, термин «пространство» обозначает множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих

объектов. Пространство амбивалентно, для него характерны протяженность и фрагментарность, непрерывность и прерывистость; образовательное пространство, существующее в социуме, – «место», где субъективно задается множество отношений и связей, где осуществляется деятельность систем, обеспечивающих развитие индивида и его социализацию. Образовательное пространство рассматривается в виде культурных практик педагога и обучаемого. Культура определяет структуру, содержание образования, логику действий педагога и строения образовательного процесса, а значит, и логику исследования, выполненного с опорой на принципы пространственного подхода. Если пространство есть реальность, то конкретные условия пребывания в нем представляют среду, целесообразно организованную, с установкой на результат формирования личности. Таким образом, средовой подход обеспечивает выбор условий с учетом научных разработок, создающих пространство возможностей для освоения практик разных сообществ, образцов и норм деятельности в социокультурном пространстве.

Частью среды является система, интегрирующая средства образования, и это дает право называть ее педагогической системой, структурные компоненты которой адекватны компонентам педагогического процесса как системы. Аргументом в пользу идентичности компонентов педагогической системы и педагогического процесса как системы служат положения о «двух планах» содержания и средств обучения, об их объективном (независимом от объектов и субъектов) функционировании (В.В. Краевский). Таким образом, системный подход позволяет выделить функциональные компоненты деятельности педагога, принимаемой за результат междисциплинарных взаимодействий, оценить их, смоделировать образовательный процесс с учетом запросов практики.

Знание о том, как вести педагогическое исследование, может способствовать продуктивности педагогической деятельности, поскольку педагог-исследователь, изучая реальное состояние образования, не только интуитивно, но и целенаправленно разрешает острые противоречия. Методологическое знание нужно как исследователю, так и педагогу, отвечающему за результаты профессионального образования. Трудность проведения исследования (деятельность в науке) заключается в том, что разнятся, во-первых, предмет деятельности (педагогическая деятельность – практика, а исследовательская деятельность – поиск); во-вторых, объект деятельности (педаго-

гическая деятельность – человек, а исследовательская деятельность – проблема); в-третьих, средства деятельности (педагогическая деятельность – формы и методы педагогического процесса, а исследовательская деятельность – научные операции). Отличаются и требования, предъявляемые к педагогу (компетенции) и исследователю (способности к научному поиску).

Преподаватель вуза, педагогическая и научная деятельность которого взаимосвязаны, обладает рядом личностных свойств, обеспечивающих готовность к экспериментальной работе: морально-профессиональными (базовое свойство – ответственность); мотивационными (базовое свойство – любознательность); операциональными (базовое свойство – критичность); индивидуально-волевыми (базовое свойство – трудолюбие); самоаналитическими (базовое свойство – принципиальность); климатическими (базовое свойство – независимость); продуктивно-качественными (базовое свойство – способность к получению достоверных результатов).

С помощью биографического метода были получены результативные характеристики педагогической деятельности: энциклопедичность знаний, владение методами научного познания, потребность в интеллектуальной деятельности, интуиция на результат исследования, способность к самоанализу, интенсивность научной деятельности, продуктивное взаимодействие со студентами, гражданская направленность [12]. Так была доказана специфика труда педагога: сочетание педагогической и научной деятельности.

Методологическое обеспечение исследовательской работы в области педагогики представляется совокупностью знаний особого рода, находящихся в сложном иерархическом соподчинении и выполняющих роль регуляторов, контролирующих процесс исследования: «Развитая методологическая рефлексия предполагает умение ученого осмысливать и оценивать собственно исследовательскую деятельность или научную работу других в соответствии с такими характеристиками исследования, которые могут служить и критериями его качества: «объект и предмет исследования», «цель», «новизна» [4, с. 110].

Педагогическое исследование разворачивается через обозначение объекта исследования, а обозначенные объект и предмет исследования могут быть показателями своевременности и качества его осуществления. Характер раскрытия объекта свидетельствует о глубине его изучения. *Объект педагогического исследования* представляет процесс моделирования реально-

сти, обеспечивающей достижение результата функционирования педагогической системы – адекватности личности обучаемого спроектированной модели. Реальность моделируется в виде систем, нормализующих процесс формирования личности. Моделирование с прогнозом на изменение среды влечет изменения в пространстве, поэтому педагогическое исследование всегда является социально-педагогическим экспериментом. Прежде всего, объект исследования отражает специфику научного знания, содержащего сведения о нем, отвечая на вопрос «что рассматривается?» Объект педагогического исследования – это педагогическое пространство, область, в рамках которой находится (содержится) то, что будет изучаться. Объект педагогического исследования определяется в области педагогики последовательными стадиями углубления в его сущность от глобального представления о нем в теории педагогической науки до сужения в виде анализа отдельных его аспектов и выделения одного из них для получения нового научного знания. Есть опасение перехода объекта в предмет (а не его аспекта), поэтому он должен подвергнуться ограничению: рассматриваются не все возможные его характеристики, а в пределах конкретного аспекта; пределы конкретного аспекта ограничиваются описанием имеющихся в науке эмпирических данных; конкретизируется объект представлением выборки исследования. Ограничения позволяют исследователю не брать на себя обязательств по представлению нового знания об объекте, что требует пилотажных исследований и длительного эксперимента. Лишнее в представлении объекта исследования может обозначать такое количество научных аспектов, которое не может быть изучено в отведенное для эксперимента время, а только нарушит доказательство необходимости поиска предмета исследования и лишит текст научного стиля.

«Главное требование к научному тексту – последовательность и логичность изложения. Автор должен по возможности не загружать текст избыточной информацией, но может использовать метафоры, примеры, «литерические отступления» для того, чтобы привлечь внимание к особо значимому для понимания сути звену рассуждений. Научный текст, в отличие от литературного текста или повседневной речи, очень клиширован – в нем преобладают устойчивые структуры и обороты. В этом он сходен с «канцеляритом» – бюрократическим языком деловых бумаг. Роль этих штампов чрезвычайно важна – внимание читателя не отвлекается на литературные изыски или неправильности изложения, а сосредоточивается на зна-

чимой информации: суждениях, умозаключениях, доказательствах, цифрах, формулах. Наукообразные» штампы на самом деле играют важную роль «рамок», стандартной установки для нового научного содержания» [3, с. 228-229].

Таким образом, возникает необходимость уточнения основных категорий педагогики, без чего невозможен отбор научных источников для представления объекта исследования, суть и структура которых обусловлены многозначностью точек зрения ученых. Так, *образование* может пониматься как: социальное явление, которое выражается системами различного уровня; процесс формирования личности в определенной педагогической системе; педагогический процесс, результативность которого обусловлена содержанием, средствами обучения и моделями взаимодействия его субъектов; результат обучения в структуре определенного вида образования. *Воспитание* может обозначаться как: деятельность педагога по реализации целей образования; процесс приобщения личности к ценностям; организация деятельности и отношений. *Развитие* (психологическая категория) позволяет учитывать психологические особенности личности для достижения результатов воспитания и образования и может рассматриваться как: исторический прогресс внутренних условий; неравномерная стадийность; закономерность. Среди основных принципов развития (периодичность, возрастная синдромность) факторность является доминирующим и продуктивным принципом для достижения цели педагогического исследования. Средством развития выступает обучение, конкретный период которого представляет *формирование*, результат оформления достигнутого в виде личностных новообразований (знания, умения и навыки, опыт деятельности, нормы отношений к миру, людям и самому себе). Таким образом, объект педагогического исследования предстает педагогическим процессом, осуществляемым в определенной педагогической системе, а его рассмотрение базируется на принципах системно-структурного подхода: в системе выделяются структурные элементы – цель, содержание, средства взаимодействия, обучаемые, преподаватель; взаимосвязь структурных элементов задает функции педагогической деятельности – проектировочная, конструктивная, организаторская, коммуникативная, гностическая.

При изучении объекта исследования существенное значение имеет стиль представления результатов анализа научных источников такими приемами, как:

1) выделение критериев, определение характера связей анализируемых источников с темой исследования (описывает ли источник сходный фактический материал или дает общую теоретическую базу, предлагает пригодный метод исследования или может быть взят за образец самого способа построения исследования);

2) обозначение общих содержательных параметров (оснований) анализа литературных источников по теме исследования (параметрами обычно служат ключевые понятия, на базе которых формулируется тема);

3) составление сводных таблиц, содержательных параметров по различным авторам, на основе которых (таблиц) проводится сравнительно-сопоставительное изучение представленности и интерпретации этих параметров;

4) сопоставительный анализ и классификация определений, даваемых разными авторами одним и тем же или соотносительными понятиями и категориями, значимыми для разработки темы.

Так, исследователем доказываемая правомерность сравнения деятельности предпринимателя и экономиста сопоставлением их структуры и представлением таблицы 4 [10].

Таблица 4

**Идентичность предпринимательской деятельности
и деятельности экономиста**

Субъект	Структура деятельности	Функции деятельности	Цель деятельности
Предприниматель Экономист	1. Инновационные и комбинационные процессы 2. Процессы реформирования 3. Активный поиск 4. Риск 5. Анализ, прогноз	1. Проектировочная 2. Конструктивная 3. Организаторская 4. Коммуникативная 5. Гностическая	Получение прибыли

При изучении объекта исследования может возникнуть необходимость разработки модели личности и модели деятельности специалиста, что предполагает описание сферы деятельности, условий труда, особенностей решения профессиональных задач. На основе анализа научной литературы исследователь выделяет совокупность доминант в структуре личности и структуре личности специалиста и представляет свою позицию относительно объекта исследования в виде таблицы 5 [11].

Таблица 5

Детерминированность модели деятельности и модели личности

Модель деятельности	Модель личности
1. Цель деятельности – социальное регулирование	1. Когнитивный компонент
2. Сфера деятельности – межличностные отношения	
3. Объект деятельности – человек	2. Субъективный компонент
4. Виды деятельности (социальная, познавательная, организационная, реконструктивная, продуктивная)	3. Технологический компонент

Возможность получения конечного результата научного поиска выражает *предмет исследования*, указывающий на тот аспект, относительно которого будет получено новое знание. Предмет педагогического исследования – это конкретная часть объекта или процесса, в нем происходящего, или аспект проблемы, который исследуется. Таким образом, с одной стороны, представляется вся объективная сфера, на которую направляет внимание исследователь (объект исследования), с другой стороны, то, относительно чего будет получено новое педагогическое знание. Если при определении актуальности исследования обозначается потребность общества, науки и практики в новом знании определенного вида, место и специфика которого определяется проблемой, то предмет исследования дает представление о том, как рассматривается объект, через какие его свойства и функции. Ответ на вопрос «как и через что будет рассматриваться объект?» дает *предмет педагогической науки* – условия развития личности, которые определяются как обстоятельства, от которых что-то зависит. Педагогический процесс представляет собой совокупность условий, создаю-

щих возможности для достижения цели педагогической системы. Эти условия, обеспечивая осуществление трех функций педагогического процесса (образовательной, воспитательной, развивающей), становятся факторами (движущей силой) педагогического процесса.

Определение предмета исследования сопряжено с трудностями, вызванными идентификацией в педагогической теории таких понятий, как «условие», «средство», «метод». И этому есть объективное объяснение: один и тот же элемент педагогического процесса может, в зависимости от ракурса его рассмотрения, выступать в качестве метода и средства, рассматриваться в одних случаях как условие, в других – как средство. Целесообразно выделить объектное назначение условий – это педагогические условия, а также обозначить их объем – комплекс условий. Тогда образовательная функция педагогического процесса обеспечивается системой знаний, подлежащих освоению, что предполагает обоснование критериев его отбора, принципов его структурирования и нормативной основы; воспитательная функция – средствами формирования норм и правил гражданского поведения; развивающая – принципами формирования потенциала саморазвития личности.

Точность формулировки предмета зависит от тщательного рассмотрения его объекта. Специфика предмета педагогического исследования обусловлена областью педагогического знания, что также сужает границы его рассмотрения.

Эксперименты в области профессиональной деятельности свидетельствуют о том, что существует разночтение относительно методологических дефиниций, затрудняющее определение объекта и предмета исследования.

Рассуждения ученых касаются нормативных оснований методологии педагогики, что позволяет прийти к некоторому единообразию в оценке эффективности и значимости конкретных исследований. Огромное количество педагогических терминов привело к тому, что возникли разные педагогики, актуализирующие проблему типологии педагогических исследований. Ценз принадлежности результатов научного поиска к конкретному типу позволяет их систематизировать, направлять на практическую реализацию с обоснованием репрезентативности нового научного знания.

Во-первых, типология определяется номенклатурой специальностей научных работников по педагогике: на 2000 год их одиннадцать; во-вторых, паспортом специальности, где дается ее формула и области исследования. И здесь все достаточно ясно, так как сопровождается соответствующими документами Государственного высшего аттестационного комитета Министерства образования Российской Федерации. Сложнее с характеристиками исследования, по которым можно сверять принадлежность к специальности и оценивать качество научной работы.

В паспорте специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» указывается область педагогической науки, которая рассматривает вопросы профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации – профессиональной педагогики, науки об общих и специфических законах, закономерностях, особенностях, принципах, правилах и условиях образования, обучения, воспитания и формирования личности специалиста-профессионала, раскрывающей методологические, теоретические и методические основы педагогического процесса в профессиональной школе, в системе переподготовки, краткосрочной подготовки и повышения квалификации, дополнительного образования.

Самостоятельная отрасль педагогической науки, обусловленная спецификой профессионального обучения, дает ориентиры для работы исследователя, отличные от паспорта специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Значит, отличие будет содержаться в определении предмета и объекта исследования, неидентичных предмету и объекту педагогической науки. Поскольку не существует устоявшегося представления о ряде методологических характеристик, исследователь анализирует точки зрения ученых. Все виды педагогик определяются характером тех систем, в которых востребовано это научное знание (вузовская педагогика, музейная педагогика, коррекционная педагогика, театральная педагогика и т.д.). Профессиональная педагогика реализует требования профессиональной школы и сфер деятельности человека, поэтому имеет длительную историю развития (от ремесленничества до профессионализма). **Объект профессиональной педагогики** как область педагогического знания представляет профессиональное образование, процесс профессионализации (формирование профессионала в условиях образовательной системы) личности. Профессиональное образование охватывает предметные области деятельности человека, а его развитие обусловлено разви-

тием профессиональной педагогики: исследуются методологические основы профессионального образования; формулируются закономерности; ведутся поиски способов повышения его эффективности. Следовательно, зону исследовательских задач представляет процесс профессиональной подготовки в определенной педагогической системе, что и является объектом исследований по специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования».

Аспект рассмотрения объекта исследования обозначается его предметом. Насколько важна точность его определения, говорят те факты, что исследователю приходится поднимать огромное количество материала об объекте, что сопряжено с длительностью поисковых процедур, нереальностью приближения к конечному результату, порой и с плагиатом. Следует развести объект профессиональной педагогики как науки и объект исследования по специальности «Теория и методика профессионального образования». Предмет профессиональной педагогики представляет система образования в виде совокупности элементов, находящихся в отношениях и связях, образующих определенную целостность, единство. Каждая система неразрывно связана с окружающей средой, во взаимодействии с которой она проявляет свою целостность, поэтому ее важной особенностью является постановка и достижение цели – формирование профессиональной готовности личности (механизма компетентного решения профессиональных задач). Сужение предмета научного знания до предмета исследования предполагает рождение нового знания, применение которого на практике может способствовать достижению цели образовательной системы, функционирующей в новой социальной, экономической, политической обстановке. Таким образом, исследователь ставит задачи по получению нового знания относительно предмета исследования, который представляют условия формирования профессиональной готовности субъекта образования.

Таким образом, содержание профессионального образования, его проектирование, способы отбора и интегрирования становятся предметом исследования. Предмет исследования могут представлять методы профессионального обучения (способы взаимодействия преподавателя с обучаемым, обеспечивающие профессиональную готовность), сложность и специфика профессиональных задач.

Особый спор вызывает при определении предмета исследования термин «средства». Его понятие обусловлено как видами деятельности препода-

давателя, так и дидактическими функциями носителей учебной информации. Будучи компонентом учебного процесса, средства обучения влияют на цели, содержание, формы и методы, иногда замещая, поглощая их. В итоге создается образовательная среда, в которой используются педагогические технологии, влияющие на профессиональное развитие личности. Будучи видом педагогической деятельности, формирующей профессионала, средство может быть представлено элементом воздействия (А.М. Новиков), и тогда оно принимается в качестве метода. Приведем пример: в профессиональной школе в последнее десятилетие широко используется деловая и ролевая игра, которая может рассматриваться как средство профессионального развития и как метод (педагогическое условие) организации образовательного процесса. Методы становятся побудителями профессиональных навыков в том случае, когда предполагается активная деятельность обучаемого. Тогда учебная деятельность выступает средством воздействия на мировоззрение и ориентации, общение – средством познания окружающих, себя и действительности, а способы обучения и общения определяются как методы. Здесь имеет смысл обратиться к термину, часто используемому в педагогических исследованиях и смешиваемому с условиями – фактор, элемент, порождение явления, движущая сила, причина процесса. Этот термин рассматривается относительно эффективности профессионального образования, поэтому подразделяются факторы на группы: внутренние – организация и технология образовательной деятельности; внешние – образовательный потенциал социальной среды, востребованность результатов образования; личностные – устойчивость мотивации, готовность к деятельности, волевые качества.

Результат профессионального образования предстает в виде профессиональной готовности, которая понимается как сформированная у субъекта деятельности структура личностных механизмов, обеспечивающая адаптированность в профессиональной сфере (Е.М. Борисов, Г.П. Логинова). Качество готовности обусловлено нравственной позицией субъекта деятельности, поэтому исследования аспектов воспитания профессионалов приобретают особую актуальность, хотя в паспорте специальности 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» названы лишь две области: гуманизация профессионального образования; профессиональная ориентация, культура и проблемы воспитания.

Столкновением объекта с предметом, обозначением достигнутого в науке в противовес новому определяется *тема исследования*, корректность которой заключается не только в обозначении проблемы, но и в предположении о путях ее разрешения. С точки зрения стилистики столкновение объекта и предмета может быть достигнуто союзом «как» либо повествованием об объекте с предположением об условиях его изменения. Название научной работы имеет существенное значение, так как несет информацию о достигнутом в науке и о перспективах ее развития, поэтому может свидетельствовать о столкновении старого с новым. Отражая проблему исследования, тема (от греч. *thema* – «предмет изложения, обсуждения, изображения») содержит процесс, порождающий проблемную ситуацию, и аспект рассмотрения:

- «Становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий» (Е.Г. Кашина);
- «Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя» (Б.И. Сарсенбаева);
- «Подготовка студентов – будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики» (Н.В. Агеев);
- «Средства повышения квалификации специалистов учреждений дополнительного образования детей» (Е.А. Наумова).

Чтобы отобразить установку на исследование предмета, автор формулировку темы строит на основе принципа противопоставления: «Активизация познавательной деятельности дошкольников как средство интеллектуального развития». В теме обозначается группа испытуемых, представляющая экспериментальную базу исследования – *выборка* или *выборочная совокупность* (часть всей исследуемой – генеральной совокупности, отобранная для изучения по разработанной методике). Тема не должна содержать лишних слов, несущих второстепенную информацию, что делает ее корректной. Тема будет некорректной, если границы изучаемого объекта размыты и трудно понять суть научной проблемы и ее актуальность («Пути совершенствования...», «Педагогические проблемы обобщения опыта...», «Теория и практика...», «Педагогические условия формирования...»).

Достигнутый результат исследования – конечный итог, полученный в ходе предположений и научных представлений, он отражает *цель исследования* (каким должен быть результат педагогического исследования?). Результат по разработке объекта выражается теоретическим обоснованием

проблемы исследования. Результат по исследованию предмета – экспериментальной работой по доказательству правомерности отобранных педагогических условий в ходе их апробации. Цель исследования содержит теоретический результат (сущностная характеристика) и практический результат (деятельностная характеристика). Общими в структуре этих результатов являются следующие компоненты: объектный компонент – конкретизирует область педагогики, в которой получен результат; преобразующий компонент – уточняет изменения в объектном компоненте (новые методы, алгоритмы, модели и др.); конкретизирующий компонент – устанавливает границы исследования, базовые методологические подходы и представляет реальные изменения после внедрения экспериментальных разработок. Таким образом, теоретический результат представляет содержательную сторону результата исследования, а практический результат – его ценностную сторону.

Важным является вопрос авторства в исследовании и возможностей использования результатов научного поиска другими, заинтересованными в решении заявленной проблемы. Относительно этих вопросов есть два ответа. Во-первых, «автор научной работы может воспользоваться результатами научного исследования другого лица. Все зависит от того, каков статус научной работы. Поэтому *результат научной работы* может быть, а может и не быть результатом самого автора. Например, к курсовой или дипломной работе не предъявляется требование научной новизны результата. Это значит, что результат может быть взят у других авторов, но более или менее самостоятельно раскрыт и обоснован студентом в его курсовой (или дипломной) работе» [7]. Таким образом, диссертационная работа представляет самостоятельный труд автора. Во-вторых, присвоение чужого авторства, выдача чужого изобретения, чужой научной идеи за собственные недопустимы и считаются плагиатом (от лат. *plagiatus* – «похищенный»).

Для достижения цели формулируются частные задачи исследования, которые в совокупности дают представление о средствах и последовательности шагов на пути к цели. В зависимости от характера конечной цели различают теоретические и практические задачи: теоретические задачи направлены на познание действительности, практические – на непосредственное ее преобразование.

Уже в формулировке цели исследования может быть указание на эффективность результатов, что требует определения меры совпадения полу-

ченного результата с целью – идеальным результатом. Так, исследователь проблемы профессиональной подготовки студентов-гуманитариев [5] ставит цель: разработать и апробировать систему формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, обеспечивающую выработку профессионально значимых свойств личности. Логику данного исследования отражает последовательный ряд задач: конкретизировать научное представление о стратегии профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля; спроектировать модель деятельности и модель личности выпускника гуманитарного факультета; определить механизм формирования профессиональной культуры; выявить средства формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов в контексте диалога культур; сконструировать систему формирования профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов, обеспечивающую выработку эмпатии как профессионально значимого свойства личности; разработать алгоритм развития эмпатии, применение которого стимулирует формирование профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов. Таким образом, определены основные шаги, ведущие к решению проблемы и достижению цели исследования.

Последовательность процедур педагогического исследования предстает в виде шагов [4]. Первый шаг, отображая педагогическую действительность, представляет собой эмпирическое описание. Далее на основе знаний из области философии, педагогики, психологии и других наук конструируется теоретическое представление об описанном объекте. Затем осуществляется переход к созданию нормативных моделей, содержащих знание о должном, об улучшенном варианте педагогической деятельности, разрабатываются ее проекты, отображаются и апробируются педагогические средства, даются указания для практики.

В качестве примера рассмотрим логику исследования С.Н. Филиппченко «Формирование патриотической культуры курсантов в процессе обучения в военном вузе». Исследование начинается с обращения к практике, где проявляется противоречие между запросом общества на военных специалистов, обладающих высокой патриотической культурой, готовых к передаче своего патриотического опыта подчиненным, и сложившейся системой военно-патриотической подготовки, не в полной мере учитывающей традиции российского военного воспитания. Данное противоречие находит отражение в эмпирическом описании объекта исследования – процесса военно-патри-

отической подготовки курсантов военного вуза на основе генезиса идей о военно-патриотической подготовке курсантов в учебных заведениях России в ретроспективе развития военного образования со времен Петра I и до наших дней. Уточняется научная проблема определением предмета исследования – система формирования патриотической культуры курсантов военного вуза, формулируется цель и задачи исследования, средства и этапы решения которых потребовали: определения содержания и структуры понятия «патриотическая культура» на философском, общенаучном, конкретно-научном и технологических уровнях; рассмотрения научных подходов к исследованию проблемы формирования патриотической культуры курсантов военного вуза; обоснования методологической позиции в организации подготовки будущих офицеров в вузе; разработки содержания и средств формирования патриотической культуры как части культурно-образовательного пространства военных вуза, в котором решаются педагогические задачи за счет единства учебной и внеучебной деятельности. Производится разведение практической и теоретической значимости исследования: теоретический результат представляется совокупностью концептуальных подходов к организации военно-патриотической подготовки будущих офицеров в военном вузе (комплексный, культурологический, ценностный, интегративный подходы); практический результат – обоснованием условий, способствующих выработке показателей в структуре патриотической культуры, их опытной проверкой, доказывающей гипотезу исследования. В целом диссертационная работа носит прикладной характер, а ее результаты адресуются преподавателям военного вуза. Прикладное исследование опирается на результаты фундаментальных исследований; решает вопросы, связанные с практикой; его назначение – давать научные средства для решения этих вопросов. В прикладном исследовании теоретическая модель создается для того, чтобы через призму имеющейся теории выявить и описать недостатки в практике, которые следует устранить, чаще всего это касается методик и технологий обучения. «С точки зрения логики исследования главное различие между фундаментальным исследованием и прикладным состоит в том, что первое нацелено на создание определенной новой теоретической концепции, в то время как во втором теоретические основания исследователю уже даны, но потребовалось создание теоретической модели (...), чтобы через призму уже имеющейся, «старой» теории выявить и описать те недостатки в педагогической практике, которые нужно преодолеть (например,

недостаточную эффективность имеющихся приемов обучения для выполнения определенных целей)» [4, с. 139]. Являясь прикладным, данное педагогическое исследование вносит вклад в научное обоснование практической педагогической деятельности, которое реализует связь двух функций педагогики как науки – научно-теоретической и конструктивно-технической (нормативной): «Осуществляя первую из них, педагогика изучает педагогическую действительность в аспекте сущего, т.е. объективно-истинного отображения, получает знания о педагогических фактах, о сущности и закономерностях педагогического процесса. В результате реализации конструктивно-технологической функции педагогика получает знания, отражающие педагогическую действительность в аспекте должного: о том, как следует планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность» [4, с. 133].

Достижение цели исследования выражается научным результатом. В педагогике научный результат – это продукт научной или научно-методической деятельности, содержащий новые знания в сфере обучения, воспитания, образования [9, с. 37]. Выделяется общее в структуре результатов: объектный компонент – конкретизируется область педагогики, в которой получен результат; преобразующий компонент – указываются изменения, происходящие с объектом; конкретизирующий компонент – уточняются границы исследования. Таким образом, цель педагогического исследования достигается изучением объекта и исследованием его предмета.

При переходе от старого знания к новому возникает противоречие с имеющимися представлениями об объекте исследования, тогда задача исследователя заключается в том, чтобы показать, что в нем не очевидно, что в объекте не замечено другими исследователями. Способом выражения данного противоречия является гипотеза. Будучи методом развития научного знания, *гипотеза исследования* (от греч. hypothesis – «основание, предположение») как методологическая характеристика содержит научное предположение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления и требующее проверки на опыте, а также теоретического обоснования, чтобы стать достоверным научным знанием. Отличие гипотезы от простого предположения заключается в ее признаках: соответствие фактам, на основе которых и для обоснования которых она создана; проверяемость; приложимость к возможно более широкому кругу

явлений; простота. Алгоритм подтверждения гипотезы предполагает выдвижение определенного положения, затем логическое доказательство.

В ходе разработки гипотезы представляется система иерархически расположенных высказываний, где каждый последующий элемент вытекает из предыдущего, что требует обширных знаний об объекте исследования. В итоге на основе изучения опыта формулируется гипотеза, а на основе теоретических умозаключений – дедуктивная гипотеза. Исследователи методологических проблем в области педагогического знания обращаются к *способам формулирования гипотезы* [8, с. 20]. *Первый способ*, когда выдвигается определенное положение, а затем перечисляются условия, при соблюдении которых данное положение подтверждается, становится реальностью. Так, при изучении объекта исследования (процесс обучения иностранному языку в высших учебных заведениях МВД) А.А. Рыбкина следующим образом формирует гипотезу. Формирование профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку будет эффективным, если:

- профессиональное слушание рассматривается как обобщенное умение, обусловленное спецификой профессиональной деятельности и обеспечивающее формирование профессиональных умений восприятия и комплексной переработки устной информации;
- профессионально ориентированное обучение предусматривает не только профессиональную направленность содержания учебных материалов, но и профессиональную направленность деятельности, включающей в себя приемы и операции, формирующие профессиональные умения, что предполагает рассмотрение иностранного языка не только как объекта усвоения, но и как профессионально важной дисциплины, обладающей средствами формирования профессиональных умений курсантов;
- определены и учтены факторы мотивационной готовности курсантов к овладению профессиональными умениями на занятиях по иностранному языку;
- специально организованный процесс формирования профессиональных умений курсантов представлен системой, обеспечивающей программно-методическое сопровождение и поэтапные действия процесса обучения.

Второй способ, когда вначале дается определение исследуемой результативной характеристики личности, формируемой под влиянием отобранных средств, а затем представляются научные доказательства. Так, в исследовании О.Н. Мартыновой «Формирование потенциала самореализации будущих инженеров средствами иностранного языка» гипотеза формулируется следующим образом. Потенциал самореализации будущих инженеров как интегративное свойство личности является предпосылкой успешной профессиональной деятельности, поскольку позволяет направить внутренние личностные ресурсы на решение актуальных профессиональных задач, чтобы соответствовать быстро меняющемуся запросу современного производства. В процессе сложившейся профессиональной подготовки, к качеству которой сегодня предъявляются повышенные требования, развитие личностных ресурсов происходит через множество предметных областей, что препятствует созданию целостной картины профессиональной деятельности, вызывая у выпускников технических вузов трудности самореализации, адекватной профессиональной ситуации. Исходили из того, что результатом использования преподавателями совокупности средств, направленных на создание предпосылок для обеспечения готовности к профессиональной деятельности, станет потенциал самореализации будущих инженеров, формирование которого будет успешным, если:

- выявлены основные тенденции развития инженерного образования;
- определены специфика и особенности инженерной деятельности;
- раскрыты сущность и структура потенциала самореализации будущих инженеров;
- обоснована роль иностранного языка в формировании потенциала самореализации будущих инженеров;
- разработана система формирования потенциала самореализации будущих инженеров, эффективность которой определяется ростом показателей его компонентов.

Анализ диссертационных исследований свидетельствует о том, что авторы формулируют гипотезу интуитивно или по аналогии. В отличие от простых гипотез, кратко резюмирующих изучаемые явления, сложные гипотезы раскрывают возможные следствия из определенных факторов и условий, те обстоятельства, в результате которых получен данный результат, описывают явления и объясняют причинно-следственные отношения. Иногда обоснование в гипотезе явно не формулируется, при этом

структура становится двусоставной: а) это будет эффективным; б) если, во-первых ... во-вторых ... в-третьих ... Двухсоставная гипотеза возможна, когда утверждение и предположение сливаются воедино в виде гипотетического утверждения: а) это должно быть так-то; б) потому что есть следующие причины ...

При конструировании педагогической гипотезы исследователь проходит ряд стадий: фиксируется возникновение проблемной ситуации и доказывается невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования; всесторонне изучаются новые явления, формулируется научное предположение о причине возникновения данного явления, определяются следствия, вытекающие из причины; проводится опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности [2].

К педагогической гипотезе предъявляются следующие методологические требования: логическая простота (нет ничего лишнего; ни одно из суждений не является формально-логическим отрицанием другого, не противоречит всем имеющимся достоверным фактам, соответствует устоявшимся в науке законам); вероятность (основное предположение имеет высокую степень возможности ее реализации); широта применения (из гипотезы можно выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений); концептуальность (отражается соответствующая концепция или развивается новая, прогнозируется развитие науки); научная новизна (раскрывается преемственная связь предшествующих знаний с навыками); верификация (гипотеза проверяется опытно-экспериментальным путем, хотя возможен вариант логических операций). Некорректность гипотезы заключается в ее расплывчатости, самоочевидности, в невозможности экспериментальной проверки. «По функциональной направленности предпочтительнее формулировать гипотезы объяснительные, сложные и многоаспектные, поскольку их проще доказать опытно-экспериментальным путем, и даже если какой-то аспект окажется опровергнутым, от этого гипотеза и исследование не потеряют своей эвристической значимости» [2].

Гипотеза исследования представляет собой теоретическую конструкцию, истинность которой доказывается экспериментально. В качестве проекта она выполняет в границах предмета исследования описательную, объяснительную и прогностическую функции. В содержании гипотез для

экспериментальной научной работы дается представление о причинно-следственной связи между условиями и конечным результатом измененного объекта. Проходя три стадии своего развития, гипотеза направляет исследовательский поиск. *В описательной части* гипотезы исследования обозначаются качества объекта, представляется понятийно-терминологическая система (ключевые слова). *В объяснительной части* гипотеза исследования обнажает механизм взаимодействия частей, раскрывая причинно-следственную основу связи условий и результата, начального и конечного состояния изучаемого объекта, что требует констатирующего эксперимента, который дает знание законов действующего процесса, вскрывает меру существенности основных параметрических характеристик, что необходимо для поддержания педагогического процесса в стабильном режиме и для дальнейшего его экспериментального преобразования. *В практической части* гипотезы исследования обозначается новый социальный заказ, условия и динамика его выполнения, что предполагает формирующий эксперимент.

Как гносеологическая категория гипотеза формировалась в естественных науках в виде условного предположения о причинно-следственных связях. Структура гипотезы требует переосмысления в соответствии со спецификой педагогических проблем, в решении которых значительную роль играет отдельный факт, уровень ассоциативного мышления самого исследователя.

Таким образом, гипотеза выступает в виде некоторого допущения, предположения, а в ее структуре содержится ряд последовательных элементов: *утверждение*; *догадка* («вместе с тем»); *предположение* («может»); *научное обоснование* («если»).

Гипотеза исследования требует доказательства. Задача заключается в утверждении обоснованности доказываемого. Раз в доказательстве речь идет о полном подтверждении, связь между аргументами и тезисом будет носить дедуктивный характер. По своей форме доказательство – дедуктивное умозаключение или цепочка таких умозаключений, ведущих от истинных посылок к доказываемому положению. Нередко в понятие доказательства вкладывается более широкий смысл. Тогда под доказательством понимается любая процедура обоснования истинности тезиса, включающая как дедукцию, так и индуктивное рассуждение, ссылки на связь доказы-

ваемого положения с фактами, наблюдениями. Расширенное истолкование доказательства применяется в гуманитарных науках.

Показателем качества исследовательской работы служат *положения, выносимые на защиту*, которые по отношению к гипотезе представляют ее «преобразованный фрагмент, который содержит «в чистом виде» то, что спорно, неочевидно, что нуждается в защите и что поэтому нельзя спутать с общепринятыми исходными положениями» [4, с. 129]. В гипотезе положение представляется констатацией того, что нуждается в доказательстве, в новизне исследования – указанием на то, что нуждается в защите.

Защищаются положения, содержащие: утверждение о необходимых условиях организации образовательного процесса; о структурных элементах интегративных свойств; о критериях, о функциях и уровнях деятельности, отражающих прогнозируемый (предполагаемый) результат. Например, в исследовании процесса формирования артистизма у музыкантов-исполнителей (А.Н. Чванова) на защиту выносится положение: «При определении структуры артистизма музыканта-исполнителя следует базироваться на функциональном подходе, что позволяет соотносить ее компонентный состав с функциями музыкально-исполнительской деятельности (когнитивный компонент – сотворческая функция; эмоционально-волевой компонент – интерпретационная функция; поведенческий компонент – воспроизводящая функция)».

В.В. Краевский выделяет три типа положений, выносимых на защиту: I тип – самоочевидные положения, которые в доказательстве не нуждаются, так как свидетельствуют о самом факте зависимости одного от другого без раскрытия причин, без утверждения необходимости и достаточности факта; *II тип* – содержащие утверждение, суть которого не раскрыта, а только обозначена назывным предложением; *III тип* – действительно требующие защиты – содержат утверждение о необходимых и достаточных условиях, иллюстрированных навыками и понятиями. Ученый утверждает, что принадлежность того или иного положения к одному из типов позволяет судить о глубине разработки научной проблемы.

Самоочевидные вещи не требуют доказательств, а их утверждение не предполагает формулировку положения, выносимого на защиту. Не могут выноситься на защиту положения в виде назывных предложений, не содержащих утверждений. Так, исследователь пишет: «На защиту выносятся: 1. Концепция и модель системы поэтапного обучения информационным и сетевым технологиям в высшей профессиональной школе студентов эконо-

мических специальностей; 2. Спецкурс и взаимосвязанное содержание экспериментальных программ курсов «Информатика» и «Основы алгоритмизации и языки программирования», создающие организационно-педагогические условия реализации системы непрерывного обучения ИТ в высшем профессиональном учебном заведении студентов экономических специальностей. 3. Методика обучения курсам «Информатика» и «Основы алгоритмизации и языки программирования» студентов, реализующая системный подход к обучению с учетом профессиональной ориентации, установления междисциплинарных связей и преемственности изучаемого материала и формирования информационной культуры будущих специалистов». Как видно, здесь нет защищаемых положений, остается не ясным, с чем можно согласиться или не согласиться. Положение – есть научное утверждение, сформулированная мысль о необходимых и достаточных условиях образовательного процесса, результаты которого представляются личностными новообразованиями обучаемых. Так, в исследовании Н.О. Липатовой «Формирование педагогической толерантности студентов – будущих учителей иностранного языка» выносится на защиту одно из положений следующего содержания: «Достижению цели профессиональной подготовки студентов – будущих учителей иностранного языка будет способствовать реализация системы формирования педагогической толерантности, представляющей единство и взаимообусловленность содержательного элемента (концепт толерантности и лингвокультурологическое поле толерантности) и процессуального элемента (диалоговые стратегии обучения позволяют развивать способности к успешному взаимодействию, а метод анализа проблемных ситуаций обеспечивает выработку суждений о способах оценки характера взаимодействия на основе идей толерантности)».

Положения представляют собой часть содержательного описания достигнутого нового в науке. **Новизна исследования** определяется на стадии его завершения, когда подводятся итоги, выявляется, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. Категория новизны является критерием качества информации и отражает общественно значимые новые факты, данные, полученные в ходе исследования или практической деятельности. Новизна отражает содержательную сторону результата, его оригинальность (эстетика научного поиска). В результате приоритетной может быть теоретическая новизна (принцип, концепция, теория ...) или практическая новизна (методика, средство, рекомендация ...), но

в диссертационном исследовании представляются в равной мере два вида новизны, так как теоретическая новизна расширяет представление об объекте исследования, а практическая новизна свидетельствует об уточнении предмета исследования – условий педагогического процесса.

Определяя новизну исследования, автор научного поиска дает ответ на вопросы: что им сделано из того, что другим не удалось? какие результаты получены впервые? Ясность ответов зависит от конкретности поставленной проблемы и точности выделенного предмета исследования, что позволяет описать конкретный вклад в науку. Ценность исследования определяется новизной, о чем возникает вопрос в ходе исследования не один раз: на стадии определения предмета обозначается, относительно чего получено такое знание; на стадии конструирования гипотезы – новое знание выделяется в виде предположения; на стадии подведения итогов – конкретный вклад в науку.

Новизна в педагогическом исследовании представляется двумя способами: 1) простое описание новизны в виде полученных исследователем результатов, когда они входят в состав других характеристик или защищаемых положений («определены подходы к подготовке педагогов профессионального обучения, результативность которой предстает готовностью педагогов к решению профессиональных задач» – новизна; «принципиально важным является разрешение противоречия между возросшими требованиями к подготовке педагогов профессионального обучения и их готовности к будущей деятельности и традиционными подходами к проектированию содержания учебного процесса. Одним из способов разрешения данного противоречия будет проектирование содержания подготовки педагогов профессионального обучения на основе интегративного и компетентностного подходов» – защищаемое положение); 2) содержательное изложение новых результатов, объединенное с их описанием, делает новизну конкретной [«определена сущность и структура готовности студентов средних специальных учебных заведений к обеспечению безопасности жизнедеятельности (это интегративное свойство личности, в структуре которого мотивационный, когнитивный, деятельностный, оценочно-рефлексивный компоненты)»].

В связи с поставленной целью и предметом методологической рефлексии выделяются уровни новизны: уточнение (приводятся новые факты, уточняются закономерности); конкретизация (отмечается изменение частных во-

просов и отдельных положений); дополнение (расширяется научное представление, открываются новые аспекты, выявляются новые элементы); преобразование (новые принципы, новые подходы). Так, в исследовании Е.Г. Кашиной «Становление творческой личности учителя иностранного языка средствами театральных технологий» на уровне преобразования представлена новизна исследования: «Определен концептуальный подход к решению проблемы становления творческой личности будущего учителя (психодраматический подход, сущность которого заключается в широком привлечении театральных технологий, обуславливающих развитие эмоций и формирование активных действий в процессе преподавания иностранного языка)».

Сложная гипотеза предполагает соотнесение ее структуры с новизной и положениями, выносимыми на защиту. Их взаимозависимость может быть прослежена в табличном выражении (таблица 6).

Таблица 6

Соотнесенность основных методологических характеристик

Гипотеза исследования	Новизна исследования	Положения, выносимые на защиту
- Утверждение - Догадка	Теоретическая новизна	Необходимость
- Предположение - Обоснование	Практическая новизна	Достаточность

В ряде научных работ определения новизны и теоретической значимости идут в одной рубрике («Научная новизна и теоретическая значимость заключается в следующем: ...»). Вместе с тем *теоретическая значимость исследования* отличается от новизны исследования как методологическая характеристика тем, что если новизна – это новое знание, то теоретическая значимость – это знание, которое входит в состав методологического обеспечения другого исследования. Являясь личным вкладом, теоретическая значимость свидетельствует о том, что полученное новое знание будет использоваться в дальнейших научных поисках. Исследователь В.В. Сухинина так определяет теоретическую значимость исследования. Проектирование содержания подготовки педагогов про-

фессионального обучения: результаты исследования будут способствовать углублению понимания специфики подготовки педагогов профессионального обучения; расширят научное представление о средствах формирования профессионально значимых качеств и профессиональных компетенций; послужат основой для дальнейших исследований в области профессиональной педагогики. Учитывается возможность нового взгляда на оценку результатов профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения.

Значение результатов научного поиска для практики выражает *практическая значимость*, ее конкретность, возможность применения результатов исследования в практической деятельности, в разработке рекомендаций и методов, в апробации содержания и педагогических средств. Данная методологическая характеристика требует указания, для какого участка практики имеет значение полученный результат, насколько новые знания совершенствуют этот участок, какие недостатки будут исправлены с помощью полученных результатов. Практическая значимость – это реальность после внедрения результатов исследования. По итогам исследования на тему «Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы» (И.В. Никулина) так определяется его практическая значимость: «...состоит в направленности его результатов на совершенствование профессиональной подготовки преподавателей высшей школы; в определении средств формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы; в разработке и апробации системы формирования профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы. Результаты исследования, представленные спецкурсами и их методическим сопровождением, внедрены в практику подготовки преподавателей высшей школы в Самарском государственном университете, а также могут применяться в других вузах при подготовке аспирантов к педагогической деятельности» [6, с.7].

Теоретический результат имеет сущностный характер – это знание об объекте и способах его осмысления; практический результат имеет деятельностный характер – это знания о деятельности, связанной с объектом исследования. Объектный и преобразующий компоненты результата выражаются новизной, а конкретизирующий компонент (уточнение) – теоретической и практической значимостью. Результат – конечный итог, завершающий собой что-то; результативный – продуктивный

по своим результатам. Значит, результат – это продукт; его качество выражается определенной мерой, которая имеет параметры (внешние свойства) и показатели (внутренние свойства).

Продукт производит различное по силе впечатление – эффект; эффективный – «производящий эффект, действенный». Сила эффекта выражается эффективностью, мерой совпадения результата с целью. Таким образом, результативность предстает прогнозируемым продуктом, а эффективность доказывается сравнением полученного продукта с тем, что был исходным для анализа. Среди критериев практической значимости исследования выделяются: область педагогики, для которой важны полученные результаты; масштаб внедрения результатов; заинтересованность в результатах широкого круга показателей; готовность результатов к внедрению; разработанность программ, учебников, рекомендаций.

Методологические характеристики взаимодополняют и корректируют друг друга, каждая из них представляет в отдельности методологическую норму.

Каждый исследователь обращается к источникам, которые становятся методологической основой исследования. Для педагогического исследования – это философские, педагогические, психологические теории и концепции, отечественные и зарубежные, раскрывающие сущность целостного педагогического процесса и образования.

Для исследователя становятся установкой к поиску слова К.Д. Ушинского о том, что заимствуется не опыт, а идея. В философии под идеей понимается «регулятив разума», «живая мысль», «проблема без решения». Для связи науки с практикой идея выступает источником нового. Педагогическая идея представляет мысль о преобразовании, которая возникает в практике и в нее возвращается. Система идей, представляющая аргументированное учение, является теорией, в ее основе лежит обобщенный опыт в виде закономерностей: теория деятельности, теория ценностей, теория непрерывного образования, теория педагогических систем, теория отбора содержания образования, теория качества и др. Приближением теории к практике является концепция. Среди всех определений концепции (система взглядов на что-то, основная мысль о чем-то, обобщенная схема) практическая ее сущность выражается системой исходных положений – концепция гуманизации и гуманитаризации образования, концепция разнородного обучения, концепция контекстного обучения и др.

Методологическая основа исследования как методологическая характеристика конструируется из ряда элементов: общеметодологическая позиция («методологической основой является ...»); источники исследования – фундаментальные положения («источниками исследования являются фундаментальные положения о ...»); существенное, фундамент, опора («существенное значение в концептуальном плане имеют ...»); базовые основания («в проведении исследования опора делалась на ...»).

Специфика педагогического исследования обусловлена особенностями поиска педагогического знания и его распространения. В основе педагогического знания лежит педагогический опыт. Исследователь указывает, что **базой исследования** являются: «опыт организации дополнительного образования в отечественном и зарубежном образовании; опыт педагогической деятельности и повышения квалификации в системе дополнительного образования России». В дополнение называется экспериментальная база – Центр внешкольной работы и Муниципальное учреждение повышения квалификации Центра развития образования г. Самары.

Выделяются **этапы научного исследования** (от фр. Etape – «отдельный момент, стадия в развитии чего-либо»). Последовательность этапов создает логику педагогического исследования (от греч. logikos – «разумность, внутренняя закономерность»): дается эмпирическое описание педагогической действительности; конструируется теоретическое представление об описанном объекте; формируется мысленно конкретное представление об объекте; создается нормативная модель, в которой воплощается знание о должном; разрабатывается проект педагогической деятельности. В итоге система логически последовательных методологических, методических и организационно-технических процедур гарантирует получение объективных и достоверных данных об изучаемом педагогическом явлении или процессе для их последующего использования в практике образования.

Достоверность результатов исследования обеспечивается обоснованностью методологии исследования, ее соответствием поставленной проблеме; его осуществлением на теоретическом и практическом уровне; репрезентативностью объема выборки и статической значимостью экспе-

риментальных данных; возможностью повторения экспериментальной работы; применением комплекса методов, адекватных его предмету.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений используется комплекс взаимодополняемых методов исследования, адекватных его предмету. Метод (от греч. *methodos* – «путь, способ исследования») – совокупность приемов, операций теоретического познания и практического преобразования действительности, достижения определенных результатов. Методы исследования в педагогике – процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и изучения явлений действительности, являющиеся орудием получения научных фактов. *Методы исследования* подчиняются его логике. Так, общую стратегию исследования обеспечивают виды организационных методов: сравнительный, комплексный, лонгитюдный. Эмпирические методы представляют способы получения научных фактов для: познания реальности (обсервационные способы); определения меры (диагностические способы); установления зависимости (экспериментальные способы); регистрации поведения (праксиметрические способы). Для обработки полученных научных фактов применяются количественные и качественные способы интерпретационного метода, а для их объяснения – способы обобщения и объяснения (структурный и генетический способы). Интерпретация и основанное на ней понимание должны учитывать, с одной стороны, все объективные данные, с другой – никакая интерпретация, даже в естественных науках, а тем более в гуманитарных, не может подходить к своему объекту без каких-либо идей, теоретических представлений, ценностных ориентиров, то есть без того, что связано с деятельностью познающего субъекта.

В теоретическом исследовании проводится «мысленный эксперимент», когда идеализированный объект исследования (точнее, умственный образ) ставится в различные условия (также мысленные) и анализируется его возможное поведение путем логических рассуждений.

Метод моделирования отличен как от теоретического метода, дающего обобщенное, абстрагированное знание, так и от эмпирического. «При моделировании исследователь пользуется методом аналогий, умозаключением «от частного к частному», тогда как экспериментатор работает с по-

мощью методов индукции (математическая статистика является современным вариантом индуктивного вывода). Теоретик пользуется правилами дедуктивного умозаключения, разработанными еще Аристотелем. Для исследователя, применяющего моделирование, модель – аналог объекта. Моделирование используется тогда, когда невозможно провести «экспериментальное исследование объекта» [3, с. 26-27].

Проблемы этики науки в определенных отношениях перекрещиваются с проблемами методологии науки. Одна из задач методологии – анализ и обоснование методов и процедур, применяемых в научной деятельности, а также выявление тех далеко не очевидных предпосылок, которые находятся в основе той или иной теории, того или иного научного направления. Методологию интересуют и нормы научной деятельности, такие как исторически изменяющиеся стандарты доказательности и обоснованности знания, образцы и идеалы, на которые ориентируются ученые (схема 7). Вместе с тем к личности исследователя предъявляются специфические требования:

1. Компетентность, степень квалификации в области научного знания и сферы педагогической деятельности;
2. Креативность – умение решать творческие, нестандартные задачи;
3. Эрудиция – информированность в смежных областях изучаемой проблемы;
4. Принципиальность и независимость, способность последовательно придерживаться определенных критериев, необусловленность собственных суждений предубеждениями и различными потоками мнений;
5. Эвристичность и интуиция – способность обнаруживать неочевидные связи явлений, делать заключения об изучаемом объекте без осознания логического движения мысли к этому заключению;
6. Всесторонность и практичность – умение анализировать проблемы с различных точек зрения, применять многокритериальные оценки явлений, учитывать при этом потребности науки и практики [13, с. 253].

Материалы педагогического исследования внедряются в практику, влияя на качество образовательного процесса, которое имеет внешнее выражение – показатели качества.

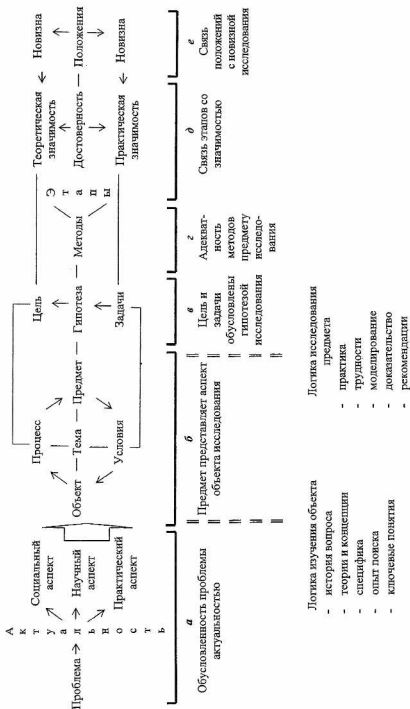


Схема 7. Методологическая грамотность

Вопросы и задания

1. Выделите несколько педагогических проблем на основе аннотирования статей специальных журналов, периодической печати.
2. Определите актуальность одной из проблем с обоснованием ее социальной, научной, практической важности.
3. В области одной из проблем вычлените темы исследования, каждая из которых отражает движение от достигнутого наукой, от привычного к новому, содержит момент столкновения старого с новым.
4. Возьмите конкретную тему и определите объект исследования, объективную сферу, на которую направляется внимание исследователя.
5. На основе выбранной темы постройте гипотезу, содержащую иерархию высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего: утверждение, догадка («вместе с тем»), предположение («можно»), научное обоснование («если»).
6. Сформулируйте на основе выбранной темы для исследования представление о его результате, т.е. цель, затем определите задачи (шаги), которые в совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Валеев, Г.Х. Гипотеза педагогического исследования // Педагогика. – 1999. – №5. – С. 22-26.
3. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учеб. пособие / В.Н. Дружинин. – М.: ИНФРА, 1997. – 256 с.
4. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
5. Лапшова, Е.С. Формирование профессиональной культуры студентов гуманитарных факультетов средствами иностранного языка: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Лапшова Екатерина Сергеевна. – Самара, 2005. – 21 с.
6. Никулина, И.В. Формирование профессионально-педагогической мобильности преподавателя высшей школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Никулина. – Самара, 2005. – 21 с.
7. Петров, Ю.А. Культура мышления: Методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – М., 1998. – С. 77.

8. Позднякова, О.К. Организация научно-исследовательской работы студентов по вопросам нравственного воспитания: учебно-методическое пособие / О.К. Позднякова. – Самара: СГПУ, 2006. – 188 с.

9. Полонский, В.М. Результат научно-педагогического исследования: структурные компоненты и формы представления / В.М. Полонский // Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. М.А. Гамагузова. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2001. – Вып. 4. – 432 с.

10. Постникова, Е.В. Формирование умений прогнозирования у студентов – будущих экономистов: монография / Е.В. Постникова. – Самара: ООО «Офорт»; Самарский государственный университет, 2007. – 171 с.

11. Руднева, Т.И. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля: монография / Т.И. Руднева, С.В. Астахова, Е.С. Лапшова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. – 249 с.

12. Руднева, Т.И. Российское образование. Педагогические очерки / Т.И. Руднева. – Москва-Самара: Издательство МГПУ, 1999. – 308 с.

13. Социальные технологии: толковый словарь / отв. ред. В.Н. Иванов. – М.: Белгород: Луч-Центр социальных технологий, 1995. – 309 с.

Рекомендуемая литература

1. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.

2. Гинецинский, В.И. Основы теоретической педагогики: учебное пособие / В.И. Гинецинский. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1992. – 154 с.

3. Зазвягинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация / В.И. Зазвягинский. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

4. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: СГПИ, 1994. – 165 с.

5. Лихачев, Б.Т. Методологические основы педагогики / Б.Т. Лихачев. – Самара: Изд-во СИУ, 1998. – 200 с.

6. Полонский, В.М. Исследование в педагогике // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. / В.М. Полонский. – М., 1993.

7. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма: учебное пособие / Т.И. Руднева. – Самара: Издательство «Универс групп», 2008. – 216 с.

8. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В.П. Симонов. – М.: МПА., 1995. – 192 с.

9. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

Только личность может воспитать личность.

К.Д. Ушинский

6.1. Виды методической деятельности

Перед российской высшей школой ставятся новые цели и задачи, что влечет за собой преобразование ценностей обучения: не полученные знания и даже не владение ими сегодня ориентир образования, а **формирование способности к самоорганизации в учебной, профессиональной деятельности, жизнедеятельности, способности к приобретению и развитию профессиональных компетенций**. Задачей каждого преподавателя становится обучение студентов работе в режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих ей адаптироваться в современном мире.

Кроме глубокой предметной подготовки и занятий научной деятельностью, существует обширный круг методических знаний и умений, которыми должны владеть преподаватели вуза. Преподаватель обязан уметь: правильно проектировать и разрабатывать типовые учебные занятия; организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность; исследовать и анализировать проблемы, связанные с преподаванием, управлением образовательным процессом; разрабатывать рекомендации, направленные на оптимизацию учебного процесса; использовать инновационные образовательные технологии и методики обучения; выбирать оптимальные пути достижения качественных результатов обучения. Для этого необходимо учитывать в педагогической деятельности индивидуальные различия студентов, включая социальные, психологические и культурные; разрабатывать и проводить разные по форме обучения занятия, наиболее эффективные при изучении соответствующих тем и разделов. Особую сложность для преподавателя представляет структурирование и психологически грамотное преобразование научного знания в учебный материал; адаптирование занятий к разным уровням подготовки студентов путем логичного изложения содержания учебного материала во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане с опорой на опыт и тенденции разви-

тия соответствующей научной области, использованием знаний культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов. Преподаватель должен применять основные методы объективной диагностики знаний студентов по предмету, вносить коррективы в процесс обучения с учетом данных диагностики; применять для подготовки учебно-методических материалов современные сервисные программы, информационные и компьютерные технологии; анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для собственного изложения материала.

Методическая работа в вузе представляет собой комплекс мероприятий, способствующих повышению качества профессиональной подготовки выпускников средствами методического обеспечения и сопровождения образовательных программ, и требует сформированности методической компетентности преподавателей вуза. **Цель методической работы** заключается в создании педагогических условий для повышения качества образования в вузе.

При организации методической работы в вузе решают основные задачи:

1. Реализация мер по методическому обеспечению образовательных программ.
2. Разработка образовательных программ и соблюдение их соответствия регламентирующим и нормативным документам в сфере высшего профессионального образования.
3. Создание условий для развития методической компетентности и стимулирования потребности в профессиональном развитии у преподавателей вуза.
4. Внедрение инновационных методов обучения.

В показателях деятельности и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений, вступивших в силу с 1 января 2006 года (приказ Рособрнадзора № 1938 от 30 сентября 2005 года), отдельным пунктом (п. 2.4.) выделен показатель «Методическая работа». Для университетов введены показатели: 100%-ная обеспеченность учебных дисциплин учебно-методическими комплексами, использование инновационных методов в образовательном процессе. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки особое внимание обращает на внедрение инновационных методов в образовательный процесс. Содержание методической работы усложняется в новой образовательной ситуации, когда наряду с существующим традиционным обучением возникают инновационные формы. При этом инновационные методы могут быть позитивны-

ми, а могут оказывать негативное влияние на образовательную систему, на эффективность ее функционирования.

В педагогической науке отсутствует единство в определении сути понятия «*методическая работа*». Так, педагогические словари дают следующие трактовки методической работы: планируемая познавательная деятельность преподавателей и сотрудников вуза, направленная на освоение и совершенствование существующих, а также разработку и внедрение новых принципов, форм и методов эффективной организации учебного процесса; специальная деятельность в рамках «педагогического производства»; специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя; деятельность, нацеленная на успешную организацию учебного процесса [1; 2; 3]. Методическая работа в профессиональном образовательном учреждении проводится в целях оказания помощи преподавателям в организации учебно-воспитательного процесса и повышения их педагогической квалификации в разнообразных коллективных и индивидуальных формах, а ее содержание определяется актуальными задачами образовательного учреждения [4].

В исследованиях Н.В. Немовой методическая работа рассматривается как разновидность последиplomного, дополнительного образования, как особый вид педагогической и исследовательской деятельности преподавателей и руководителей учебного заведения. Не отождествляя методическую деятельность с деятельностью управленческой, инновационной или педагогической [5], автор выделяет основные цели и задачи методической работы в образовательном учреждении: обучение, развитие и подготовка педагогического коллектива к решению поставленных перед ним задач путем выявления, обобщения наиболее ценного педагогического опыта; удовлетворение потребности учебного заведения в обеспечении образовательного процесса программно-методическими материалами; адаптация работников к изменяющимся условиям внешней среды; стимулирование роста профессиональной компетентности и профессионального саморазвития на протяжении всей работы в учебном заведении, стремления к овладению новыми технологиями обучения и воспитания [5].

Методическая работа осуществляется в результате методической деятельности преподавателей и сотрудников вуза.

Методическая деятельность преподавателя – вид профессионально-педагогической деятельности, направленный на организацию методического процесса.

«Методическая» своими истоками восходит к термину «метод», что в переводе с греческого *methodos* (путь, исследование, прослеживание – способ достижения определенной цели, совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности), а также от термина «методика» – греч. *metodika* (совокупность способов целесообразного проведения какой-либо деятельности); излагает правила и методы преподавания отдельного учебного предмета [6]. От этого базового понятия образуется кластер понятий, по своей сути определяющий стратегию образовательного процесса.

Метод обучения – способ обучающей работы преподавателя и организации учебно-познавательной деятельности обучаемых по решению различных дидактических задач, направленный на овладение изучаемым материалом [7]. Методика обучения – целенаправленная система методов обучения, обеспечивающая решение задач обучения [8]. Методика учебного предмета – теория обучения определенному предмету; разрабатывает и предлагает преподавателю определенные системы обучающих воздействий, которые находят свое конкретное выражение в содержании образования, воплощенном в программах и учебниках по каждому учебному предмету; реализуется в методах, средствах и организационных формах обучения [8].

Метод и методика представляют собой типы норм, связанных с обращением к мыслительным процессам. Методика является средством особого использования метода, хотя нередко методикой называют стихийно выработанную технологию деятельности, некоторую последовательность действий со случайной характеристикой способа. Алгоритм описания методики представляется следующими эталонами: 1) описывается множество конкретных деятельностей определенного типа; 2) полученные описания обобщаются; 3) результат обобщения рассматривается как норма. Таким образом, построение будущей конкретизированной нормы-методики определяется этой логикой.

Методика появляется как результат логически организованного процесса мышления, когда этот процесс направлен на конкретизацию содержания метода. На одном методе может быть основано много методик. Методика, как технология или программа, организует деятельность. Зная воз-

возможности применения метода (осмысливая суть методики), можно руководствоваться методом для построения деятельности и достижения целевых установок. Метод является условием применимости содержания методик, если в последних сохранено собственное содержание метода. Программа, не использующая метод, излагает просто построение конкретной деятельности, в отличие от нее, методика же предполагает построение такой деятельности в группе условий и обеспечивает сохранность деятельности в различных группах условий [9]. Методическое мышление преподавателя обеспечивает его умение применять имеющиеся знания для реализации целей воспитания и обучения в соответствии с методической теорией и конкретными условиями обучения.

Таким образом, методическая работа как вид педагогической деятельности подчинена выполнению этой деятельностью своего назначения в объективном процессе обучения и воспитания. Исследователи рассматривают методическую работу как целостную, многоуровневую, многофункциональную систему взаимосвязанных действий, способствующих повышению профессионального уровня педагогов. Методическая работа как один из множества видов человеческой деятельности несет в себе ее общие характеристики как родового явления: эта деятельность целесообразна; носит социальный характер; направлена на достижение определенного, практически значимого результата, в частности, она должна быть подчинена совершенствованию педагогической практики. Методическая работа как вид человеческой деятельности представляет собой единство общего и особенного: общее в методической работе как человеческой деятельности и особенное в ней как профессиональной деятельности; общее в методической работе как в любой профессиональной деятельности и особенное в ней как деятельности педагогов, имеющей специфические задачи, содержание и организационные формы [22].

По определению, вид деятельности – это обобщенная характеристика функциональной направленности труда специалиста. Отличие одной деятельности от другой состоит в различии объектов деятельности, которые придают ей определенную направленность, напрямую связанную с характерной целью деятельности. Одна из главных особенностей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы заключается в интегрировании нескольких видов деятельности, одной из которых является методическая.

Методическая работа, обеспечивая условия для разработки сложных, зафиксированных в знаково-предметных системах регулятивных средств различного назначения, методов, методик обучения, обучающих программ, представляет собой профессиональную методическую деятельность [11].

Методическая деятельность преподавателя – важная составляющая профессионально-педагогической деятельности, способствующая повышению педагогического мастерства и обеспечивающая высокие результаты обучения студентов. Данный вид деятельности преподавателя помогает более полно и глубоко исследовать педагогические проблемы, творчески и новаторски выполнить свой профессиональный долг. Методическая деятельность каждого преподавателя направлена на организацию системы самообразования студентов, организацию их учебной и научно-исследовательской работы. По мнению В.М. Лизинского, методическая деятельность предполагает подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров по всем аспектам преподаваемых предметов и по всем видам деятельности, т.е. повышение уровня педагогических знаний; изучение и использование в профессиональной деятельности новых педагогических технологий, методик обучения, воспитания и диагностирования образовательной успешности обучающихся; создание условий, привитие интереса, умения заниматься творчеством и самообразованием; формирование устойчивых профессиональных ценностей и взглядов [10].

Средствами педагогической деятельности преподавателя высшей школы выступают научно-методические, теоретические и практические знания, научная, учебно-методическая и профессиональная литература и методические приемы обучения; ее продуктом выступает формируемый у студентов индивидуальный опыт во всей совокупности составляющих.

В *должностные обязанности* профессорско-преподавательского состава входят: учебная, методическая, научно-исследовательская, организационная, воспитательная деятельность; повышение квалификации соответственно должности, учебному и индивидуальному плану. Ввиду такого многообразия форм служебной деятельности преподавателей суммарный объем поручаемой им работы исчисляется в часах, около 630-680 часов отводится на методическую деятельность, которая планируется и проводится с учетом целей и задач вуза, содержания деятельности предметно-цикловой методической комиссии специальности (факультета), плана работы Учебно-методического совета вуза, индивидуальных потребностей

и возможностей преподавателя. Выделяются основные виды методической деятельности в вузе: учебно-методическая; научно-методическая; организационно-методическая.

Учебно-методическая деятельность преподавателя вуза прежде всего направлена на совершенствование методики обучения, обеспечение учебного процесса необходимой учебной литературой, учебно-методической документацией, учебно-методическими комплексами (УМК) и включает в себя подготовку к учебным занятиям, в том числе разработку и обновление заданий для практических и лабораторных занятий, тестовых заданий, контрольных и семестровых заданий, курсовых и дипломных работ, итоговых аттестаций. В связи с этим возникает необходимость разработки и переработки рабочих программ учебных дисциплин и учебно-методических комплексов и внедрения в учебный процесс новых форм и методов учебной работы в рамках многоуровневого образования, включая разработку стандартов и учебных планов магистерской подготовки. Приходится выбирать, осваивать, апробировать, корректировать, поэтапно внедрять авторские программы, интегративные курсы и спецкурсы. Опытные преподаватели рецензируют и редактируют учебники, учебные пособия, монографии и учебно-методическую документацию, внедряют результаты научно-методических исследований и инновационных методов в учебный процесс.

Научно-методическая деятельность преподавателя является важной составляющей его профессиональной готовности и направляется на: изучение и обобщение передового опыта организации учебного процесса в вузах России и зарубежных стран; разработку новых технологий образования и профессиональной подготовки специалистов с учетом тенденций развития общества и перспектив развития науки и техники; разработку методов контроля и управления качеством подготовки студентов на всех этапах обучения, формирование фондов комплексных квалификационных заданий. Преподаватель публикует научные результаты исследований по проблемам высшего образования в периодической научной печати, в материалах научно-методических конференций, в учебно-методических сборниках и пособиях; рецензирует диссертации, дает отзывы на авторефераты.

Организационно-методическая деятельность преподавателя требует от него наличия педагогического опыта и самоорганизации и включает: участие в работе методических советов и комиссий, в научно-методи-

ческих советов Министерства образования и науки России, президиумов и советов учебно-методических объединений; работу в системе управления институтом (ректор, проректор, начальник отдела, декан, заместитель декана); участие в подготовке и проведении методических семинаров и конференций, различных методических конкурсов (молодого преподавателя, методической обеспеченности учебных дисциплин и т. д.). Как частный вид организационно-методической деятельности выделяется экспертно-методическая деятельность: экспертиза кадрового, информационно-методического и материально-технического обеспечения планируемых к открытию профессиональных образовательных программ и специализаций; анализ лицензионных, аттестационных и аккредитационных показателей реализуемых в вузе образовательных программ; анализ структуры и содержания образовательных программ; проведение мониторинга успеваемости студентов и качества подготовки специалистов (данный вид методической деятельности характерен для преподавателей, обладающих высоким уровнем профессионального мастерства).

Все виды методической деятельности преподавателя могут рассматриваться как «механизм» профессионально-личностного саморазвития, поскольку непрерывное повышение квалификации обеспечивает удовлетворение индивидуальных профессиональных потребностей преподавателя и опосредует систему профессиональных ценностей.

Специфика деятельности преподавателя вуза заключается в сочетании нескольких видов (научная, педагогическая, методическая), среди которых методическая деятельность является механизмом профессионально-личностного развития, опосредующим качество образовательного процесса. Однако уровень методического мастерства, как показывают исследования, входит в противоречие с уровнем сложности методических задач по модернизации содержания вузовского образования. Процесс реформирования содержания высшего образования требует от преподавателя вуза как глубокой предметной подготовки, так и методической готовности, выражающейся системой мотивов, отношений, установок, обеспечивающих преподавателю возможность эффективно выполнять методическую деятельность в различных ее формах.

Вопросы и задания

1. Каково содержание методической работы в вузе?
2. Каковы цели методической работы в вузе?
3. Определите комплекс методических знаний, умений и навыков, которыми должен обладать преподаватель вуза.
4. Какие задачи методической работы входят в круг основных?
5. В чем отличие между видами методической деятельности преподавателя вуза?

Задание. Проведите анализ основных направлений методической работы в вашем образовательном учреждении. Какие задачи при этом решаются?

Библиографический список

1. Полонский, В.М. Научно-педагогическая информация: словарь-справочник / В.М. Полонский. – М.: Новая школа, 1995. – 160 с.
2. Симонов, В.П. Управление социальными (педагогическими) системами / В.П. Симонов. – М.: Академия, 2005. – 198 с.
3. Ситник, А.П. Методическая работа или развитие профессиональной культуры? / А.П. Ситник // Школа. – 2000. – № 2. – 40 с.
4. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
5. Немова, Н.В. Модель и условия демократического управления школой / Н.В. Немова // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 84-96.
6. Евгеньева, А.П. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой // Ин-т рус. яз. – М.: Русский язык, 1981-1984. – 752 с.
7. Бегун, В. Образование в России: словарь-справочник / В. Бегун, Г. Ляйкауф. – М.: Флинта, 2001. – 520 с.
8. Кульневич, С.В. Дополнительное образование. Методическая служба / С.В. Кульневич, В.Н. Иванченко. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2005. – 336 с.
9. Анисимов, О.С. Основы методологического мышления / О.С. Анисимов. – М.: Флинта, 1989. – 368 с.
10. Азариашвили, С.Г. Научно-методическая работа педагогов в совершенствовании образовательной системы в условиях малого города: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Светлана Григорьевна Азариашвили. – Чебоксары, 2000. – 20 с.
11. Эрганова, Н.Е. Основы методики профессионального обучения: учеб. пособие / Н.Е. Эрганова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 149 с.

12. Лизинский, В.М. О методической работе в школе / В.М. Лизинский. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – 160 с.

Рекомендуемая литература

1. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч. 1. / Г.В. Лаврентьев. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – 340 с.

2. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования (Рекомендовано УМО по классическому университетскому образованию) / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 426 с.

6.2. Реформирование методической работы в высшей школе

Разработка и внедрение инноваций в практику образовательных учреждений занимает значительное место в деятельности методических служб в конце XX – начале XXI века. В это же время в системе высшего профессионального образования происходят глобальные изменения: демократизация образовательной системы; платные формы обучения и расширение спектра образовательных услуг и учебно-организационных мероприятий [1; 2]. Деятельность методистов образовательных учреждений направляется на организацию инновационной работы образовательных учреждений, на проведение маркетинговых и социологических исследований и организацию платных услуг. Значительное число педагогов из всех форм последипломного повышения квалификации предпочитают отдавать методической работе, которая в большинстве случаев предполагает организацию самостоятельной деятельности по освоению методического мастерства.

В целях реализации *Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года*, принятой в 2002 году, в апреле 2004 года Минобразования России были выпущены «Рекомендации об организации деятельности муниципальной методической службы в условиях модернизации образования», где выделена цель методической службы (содействие повышению качества дошкольного и общего образования в условиях модернизации) и поставлены перед ней задачи (удовлетворение информационных, учебно-методических, образовательных потребностей педагогических работников; создание условий для повышения квалификации; оказание учебно-методической и научной поддержки всем участникам процесса и т.д.).

Определены *основные направления деятельности методической службы*: аналитическая (мониторинг потребностей, выявление затруднений дидактического и методического характера); информационная, организационно-методическая и консультативная. Особо выделены современные направления деятельности: в области информатизации системы образования и научного обеспечения инноваций в сфере образования. Обозначены два вида методической службы: районный (городской) методический кабинет (центр) и методический отдел как структурное подразделение органа управления образованием.

Характеристика содержания образования, образовательных технологий, а также форм и методов методической работы показывает, что в целом они отвечают целям и задачам, которые выдвигались и ставились в каждое новое историческое время перед российским образованием. Содержание образования, его целевые установки на каждом этапе общественного развития отражали ведущие тенденции социально-экономического прогресса. Исторический анализ форм организации и содержания методической работы позволяет сделать вывод, что ее реформирование каждый раз было связано с реформами образования и определялось актуальными задачами, поставленными обществом перед системой образования в целом. В условиях реформирования образования четко определилась роль методической работы в совершенствовании профессионального уровня, ее формы и задачи являлись реальным отражением потребности творческого роста педагогов и их методической компетенции.

К концу XX века произошло расширение сети высшего образования, высшая школа играет ведущую роль в экономическом прогрессе, изменяя статус студенчества, который становится более демократическим, однако увеличение учебных заведений высшей школы сопровождается снижением качества образования.

В это время в стране сложилась официальная система управления высшим образованием на разных уровнях: министерство образования на федеральном уровне, органы управления на региональном уровне. Создаются общественные органы управления образованием: родительские комитеты и попечительские советы, учебно-методические объединения, научно-методические советы, Российский союз ректоров.

Реформы системы образования 1990-2000 годов были направлены на обновление учебных программ и образовательных стандартов с учетом но-

вых требований информационного общества; учебные заведения получили больше автономии и возможности реализации вариативных программ с учетом запросов потребителей. Кроме системы основного образования, активно развивается структура дополнительного образования: вузы реализуют широкий спектр дополнительных образовательных программ, программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации для взрослой категории граждан, нуждающихся в социальной адаптации в условиях новой экономической ситуации. В связи с увеличением вариативности образовательных программ возникает потребность в мобильных педагогических кадрах, увеличении спектра и объема издаваемой учебной и методической литературы.

В вузах регулярно анализируется состояние учебно-методической работы на кафедрах и факультетах, рассматривается качество учебно-методической документации.

Учебные программы профессионального обучения строятся на принципах проблемности и перспективности знаний, преемственности, междисциплинарности, что активизирует деятельность методических советов высших учебных заведений, способствует объединению усилий наиболее квалифицированных преподавателей в деле совершенствования методики обучения. В ряде вузов осуществляется переход к перспективному планированию подготовки и издания учебно-методических материалов на основе изучения обеспеченности методической документацией конкретных дисциплин и видов учебной работы с учетом наличия учебной литературы и рациональных сроков пересмотра учебно-методической базы преподавания.

Вместе с тем достигнутый в вузах уровень учебно-методической работы еще не в полной мере отвечает современным задачам учебно-воспитательного процесса, своевременного обновления его содержания, формирования у студентов прочной системы знаний, умений и навыков, развития творческих способностей будущих специалистов. В ряде вузов было ослаблено руководство планированием учебно-методической работы преподавателей, не проводилась экспертиза качества учебно-методической документации, не в полном объеме осуществлялся анализ обеспеченности учебно-методической документацией и учебной литературой образовательного процесса по ряду специальностей и дисциплин, не разрабатывалось учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов, особенно обучающихся без отрыва от производства.

Формальный подход к организации учебно-методической работы, преследующий учетно-отчетные цели, сдерживал творческую инициативу преподавателей, приводил к излишней регламентации методики преподавания и подмене педагогического новаторства многочисленными документами. Методическая работа преподавателей заключалась в создании и совершенствовании единой системы методических документов, объединяемых в учебно-методические комплексы по специальностям и дисциплинам.

Сложившаяся система методической работы в высших учебных заведениях к концу XX века предполагала координацию, планирование и обмен опытом методической работы, экспертизу ее качества методическими советами и методическими комиссиями, которые строили свою деятельность под руководством советов высших учебных заведений (факультетов) в тесном контакте с кафедрами как основными звеньями вуза, обеспечивающими организацию и проведение учебно-методической работы.

Основным звеном методической работы в вузах в 90-х годах стали предметно-цикловые комиссии. Типовые положения о таких комиссиях разрабатывало само учебное заведение с учетом специфики его работы и стоящих перед ним задач. Содержание работы предметно-цикловых комиссий составляло методическое обеспечение учебного процесса, предполагающее реализацию мероприятий, направленных на качество подготовки специалистов: совершенствование учебно-методической документации и учебной литературы; построение учебного процесса на педагогически обоснованном выборе средств и методов обучения; совершенствование методического мастерства, систематическое пополнение профессиональных, психолого-педагогических знаний преподавателей. Председатель и члены комиссий выбирались из наиболее опытных преподавателей образовательного учреждения.

К 1988 году методическую работу в вузах курировали учебно-методические центры по различным направлениям специальностей и формам обучения, организованные на базе институтов и университетов. В их функции входили: разработка типовых учебных планов по специальностям и примерных программ дисциплин, методических указаний для студентов; организация конкурсов учебников и учебных пособий, межвузовских научно-методических конференций и совещаний по методике обучения. Так, например, работали Учебно-методический центр заочной формы обучения при Всесоюзном заочном финансово-экономическом институте, Учебно-методический центр интенсивных методов обучения иностранным языкам

при Московском государственном университете: по сути, это были узко-профильные общественные организации, занимающиеся проблемами организации обучения в рамках одного предмета или цикла дисциплин [3].

Новое «Типовое положение о научно-методических советах Гособразования СССР» было утверждено приказом Государственного комитета СССР по народному образованию от 10 марта 1989 года. Созданные научно-методические советы (НМС) являлись одной из форм участия научно-педагогической общественности в повышении научно-методической работы в государственных образовательных учреждениях. НМС разрабатывают учебно-методическую документацию, рекомендации, направленные на совершенствование содержания высшего образования и технологии процесса обучения, осуществляют научно-методическую экспертизу проектов документов, изучают и обобщают отечественный и зарубежный опыт в области образования [4].

В целях совершенствования учебно-методической работы в высшей школе в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 2 апреля 1992 года № 213 вышел приказ Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации «О создании научно-методических советов (НМС) Комитета по высшей школе Миннауки России». Согласно приказу, утверждено Типовое положение о научно-методических советах Комитета по высшей школе и новый их перечень согласно специальностям. Ректора вузов оказывают содействие преподавателям, являющимся членами научно-методических советов, включают их поручения в индивидуальные планы работы [5]. Научно-методические советы (НМС) по дисциплинам разрабатывают для координационных советов по циклам дисциплин предложения о составе и объеме общих гуманитарных и социально-экономических, математических и общих естественнонаучных дисциплин и общепрофессиональных дисциплин ГОС ВПО для каждой области знаний, обязательном минимуме содержания и примерные программы указанных дисциплин, а также приоритетные направления научно-методических исследований в области содержания образования дисциплины.

В целях развития и совершенствования высшего образования приказом Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 25 ноября 1992 года были созданы учебно-методические объединения (УМО) Российской Федера-

ции, за которыми закреплены направления базового высшего образования и специальности высшего образования. Было утверждено Типовое положение об учебно-методических объединениях Российской Федерации. В состав УМО входят высшие учебные заведения Российской Федерации независимо от ведомственного подчинения и аккредитованные негосударственные вузы. УМО организуются Комитетом по высшей школе на базе одного вуза, в котором реализуются образовательно-профессиональные программы по специальностям, относящимся к компетенции УМО. Основной целью УМО является координация педагогической общественности вузов в решении следующих задач: разработка государственных образовательных стандартов, разработка, совершенствование и мониторинг качества реализации образовательных программ, совершенствование кадрового и методического обеспечения учебного процесса [6].

УМО участвуют в формировании планов подготовки учебников и учебных пособий, осуществляют их рецензирование, включая присвоение грифа УМО; проводят научно-методические конференции, семинары и совещания по проблемам высшего образования; участвуют в разработке и реализации программ повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров высших учебных заведений. Учебно-методическое объединение высших учебных заведений Российской Федерации участвует в разработке проектов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и примерных учебных планов по закрепленным за ним направлениям подготовки и специальностям, проектов примерных программ по специальным дисциплинам и общепрофессиональным дисциплинам, включенным в ГОС ВПО по предложениям УМО; формирует перечни учебно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса. В тех случаях, когда за учебно-методическим объединением высших учебных заведений Российской Федерации закреплено несколько направлений подготовки и специальностей, в структуре УМО могут создаваться учебно-методические советы по направлениям подготовки (УМС) и учебно-методические комиссии по специальностям (УМК).

Учебно-методическое объединение обеспечивает согласованные действия и методы работы учебно-методических советов, учебно-методических комиссий при разработке проектов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО). УМС разрабатыва-

ет проекты примерных программ по дисциплинам, внесенным в цикл математических и общих естественнонаучных дисциплин и в цикл общепрофессиональных дисциплин ГОС ВПО по предложению учебно-методических объединений. Учебно-методическая комиссия по специальности, отвечающая за направление подготовки дипломированных специалистов, формируется с целью разработки проектов требований к специальной подготовке выпускников. При подготовке проектов ГОС ВПО учебно-методическая комиссия по специальности курирует направление подготовки дипломированных специалистов: определяет перечень, обязательный минимум содержания цикла специальных дисциплин; устанавливает трудоемкость и перечень специализаций; вносит в соответствующий УМС предложения о формировании перечня дисциплин федерального компонента общепрофессионального цикла и обязательного минимума содержания этих дисциплин, квалификационных характеристик выпускника, требований к уровню подготовки выпускника и возможности продолжения образования, требований к кадровому, учебно-методическому и материально-техническому обеспечению учебного процесса; разрабатывает проекты примерных учебных программ по специальным дисциплинам федерального компонента ГОС ВПО [6].

Вслед за УМО создается Научно-методический совет по проблемам повышения квалификации и переподготовки кадров (приказ Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 26 марта 1993 года), задачами которого являются содействие в разработке научно-методических материалов по межотраслевым дисциплинам для широкого использования в учебных заведениях, организация изучения зарубежного опыта повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров и разработка соответствующих методических рекомендаций. При НМС создается секция, курирующая научно-методическую работу факультетов повышения квалификации [7].

В целях координации деятельности высших учебных заведений по учебно-методическому и научному обеспечению подготовки бакалавров в многоуровневой структуре высшего образования приказом Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политики Российской Федерации от 29 апреля 1993 года создаются научно-методические советы по направлениям высшего образования [8].

Между тем в структуре высшего образования начиная с 1992 года активно растет негосударственный сектор: в 1995 году в России насчитыва-

ется свыше 200 негосударственных вузов, расширяется сеть филиалов государственных вузов, увеличивается число студентов, обучающихся на платной основе, количество многообразных программ профессионального и дополнительного образования. Все это ведет к снижению качества преподавания в вузах. В 1995 году при Московском социальном университете создается Научно-методический центр по исследованию проблем негосударственного образования. В 1995 году проводится большая научно-методическая работа по введению ГОС высшего профессионального образования: издано информационно-методическое письмо о порядке применения норм, положений и требований ГОС ВПО в учебном процессе. УМО и НМС ведется активная работа по созданию примерных учебных планов, программ дисциплин.

Вопросам многоуровневой организации процесса в условиях многоуровневой системы в 1994-1995 году посвящены 13 международных и всероссийских научно-методических конференций и симпозиумов, деятельность УМО по методическому обеспечению учебного процесса контролируется Комитетом РФ по высшему образованию.

Ряд научно-методических исследований по проблемам высшей школы проводится в рамках программ «Высшая школа России» и «Университеты России», но попытки решить проблемы повышения качества образовательного процесса в высшей школе на основе традиционной, преимущественно вербальной лекционно-аудиторной форме не дают необходимых результатов. В системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров создается парадоксальная ситуация: педагогика и психология высшей школы как научная область знаний находится в становлении, исследователи заимствуют теоретический аппарат из школьной педагогики. В решении коллегии Госкомвуза России в 1994 году «О технологиях обучения в высшей школе» указывается, что в условиях структурно-содержательной реформы высшего образования возрастает роль разработки и внедрения новых технологий обучения в вузовскую практику [9].

В конце XX века обострилась проблема непрерывного педагогического образования. Наиболее разработанными оказались подсистемы непрерывного повышения квалификации учителей и руководителей общеобразовательных школ, однако новые социально-экономические условия в обществе предъявили новые требования к профессионально-педагогическим знаниям и педагогической компетенции преподавателя высшей школы.

Модернизация высшей школы столкнулась с недостаточной разработанностью теоретических основ последипломного педагогического профессионального образования [10]. Была необходима программа создания педагогических кадров вуза, соответствующей подготовки и переподготовки преподавателей высшей школы. Приказом Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию от 26 июля 1996 года создаются научно-методические советы по подготовке, переподготовке и повышению квалификации в сфере психолого-педагогических, социально-экономических и информационно-технологических дисциплин для преподавательской деятельности в высших учебных заведениях. Основным направлением работы таких советов становится анализ результатов проведения эксперимента, организация разработки Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», разработка содержания и учебно-методического сопровождения реализации этой дополнительной образовательной программы в рамках магистратуры, аспирантуры и подразделениях дополнительного профессионального образования вузов [11]. Окончательно государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» были утверждены Министерством образования Российской Федерации 8 мая 2001 года. Начинает более полно реализовываться психолого-педагогическая составляющая послевузовской подготовки научно-педагогических кадров.

В 1997 году приказом Минобразования России утверждается новое «Типовое положение об учебно-методическом объединении высших учебных заведений Российской Федерации», где записываются обязанности УМО: прогноз перспективных направлений и научно-методическое обеспечение процесса подготовки специалистов для соответствующей отрасли науки; экспертиза учебно-методической документации; разработка проектов основных образовательных программ; участие в лицензировании, аттестации и аккредитации учебных заведений; разработка программ повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава; формирование учебно-методических советов (УМС) по направлениям и специальностям высшего профессионального образования из числа ведущих преподавателей по представлению ректоров вузов. В связи с расширением сети УМО, УМС и НМС для обеспечения согласованности стра-

тегии и методов работы государственно-общественных объединений, обеспечения взаимодействия учебно-методических объединений, региональных учебно-методических центров приказом Минобразования России от 28 июля 1997 года утверждено «Положение о Координационном совете учебно-методических советов и научно-методических советов Минобразования России». Координационные советы изучают и распространяют опыт учебно-методических объединений, региональных учебно-методических центров, научно-методических советов; организуют мероприятия в целях широкого обсуждения вузовской общественностью научно-методических проблем функционирования и развития высшей школы [12].

В целях решения вопросов оптимизации структуры системы подготовки научно-педагогических и научных кадров приказом Минобразования России от 5 марта 1999 года утверждено «Положение о Научно-методическом совете по проблемам послевузовского профессионального образования» [13].

Приказом Миннауки России и Минобразования от 1 ноября 1999 года утверждено «Положение о Научно-методическом совете по вопросам подготовки специалистов для инновационной деятельности в научно-технической сфере». Созданный НМС действует в целях обеспечения координации совместных усилий министерств, ведомств, учебных заведений по вопросам развития высшего профессионального образования, повышения квалификации специалистов научно-технической сферы. В задачи НМС входит определение механизмов создания многоуровневой системы подготовки специалистов для инновационной деятельности и ее научно-методическое сопровождение [14].

В марте 2000 года приказом Минобразования России утверждается новое поколение государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования, новый перечень направлений и специальностей высшего профессионального образования. В новых поколениях стандартов образовательные цели расшифровываются как совокупность умений, в основу квалификационной характеристики положена модель профессиональной деятельности. В связи с этими изменениями Учебно-методическое объединение университетов России переименовывается в Учебно-методическое объединение по классическому университетскому образованию (июнь 2001 г.) [15]. В 2001 году приказом Минобразования

России создаются научно-методические советы по общегуманитарным и социально-экономическим дисциплинам.

В целях дальнейшего совершенствования и оптимизации подготовки педагогических кадров были созданы в октябре 2000 года УМО в области педагогического образования: по специальностям педагогического образования на базе Московского государственного педагогического университета; по направлениям – на базе Российского государственного педагогического университета; Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию на базе Уральского государственного профессионально-педагогического университета [16].

В 2000 году авторами учебного пособия «Педагогика» В.А. Сластеныным и И.Ф. Исаевым вводится понятие «педагогическая технология», которая рассматривается как последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, воплощение на практике спроектированного педагогического процесса. Вводится понятие «профессиональное (педагогическое) мастерство» – высокий уровень развития педагогической деятельности, владение педагогической технологией. Понятие выражает и личность педагога в целом: как организатора; как наставника; как мастера передачи знаний, формирования опыта деятельности. Преподавателю высшей школы рекомендуется владеть следующими педагогическими технологиями обучения: модульной, проблемно-деятельностной, контекстной, игровой, информационно-образовательной.

В апреле 2001 года утверждается «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 годы», которая определяет стратегию развития педагогического образования как приоритетной и системообразующей отрасли сферы российского образования. Сеть взаимодействующих между собой учебных заведений среднего, высшего и послевузовского педагогического образования позволяет говорить о системе непрерывного педагогического образования, которая включает в себя не только педагогические колледжи и училища, педагогические институты, университеты и классические университеты, но и 94 образовательных учреждения повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования. В программе отмечается, что при переходе к информационному обществу все более значимым для педагога становится умение вести самостоятельно научно-методическую работу; возрастает значение коммуникативных функций, связанных с управленческой, экономической,

культурно-просветительской деятельностью. Реализация программы предполагает множество результатов, нацеленных на повышение качества педагогического образования.

Вместе с тем квалификация «Преподаватель» в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования 2000 года была выведена в большинстве специальностей за рамки основной квалификации и теперь реализуется в рамках дополнительной образовательной программы по желанию студентов. Однако многие выпускники вузов направляются для работы в школы и остаются работать в высших учебных заведениях, формально выпускники университетов имеют право на трудовую деятельность в школах, в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Еще в 80-90-х годах прошлого века к преподаванию в вузах допускались выпускники, поступившие в аспирантуру и прошедшие жесткий конкурсный отбор, однако при этом в аспирантуре университетов проходила лишь кратковременная педагогическая практика и читались лекции по педагогике высшей школы. Аспиранты, проводившие занятия, не имели практического педагогического опыта и не знали теоретических основ преподавания. В дальнейшем один раз в пять лет преподаватель вуза проходил факультет повышения квалификации, однако серьезным и систематическим обучение педагогике высшей школы за два-три месяца назвать было нельзя [17].

В связи с проблемами мониторинга качества обученности студентов в вузах связано расширение спектра современных средств оценивания результатов обучения. Приказом Минобразования России от 12 апреля 2002 года № 1415 утверждено Положение о Научно-методическом совете Минобразования России по проблемам тестирования, который является государственно-общественным органом Министерства образования Российской Федерации, действующим в целях координации и развития научных исследований и практических работ в области оценивания и диагностики. К основным задачам совета относятся: координация работ, связанных с разработкой теоретических и методологических основ тестирования, методик создания и применения тестов; рассмотрение вопросов научно-методического обеспечения тестирования; анализ, обобщение и распространение опыта в рассматриваемой сфере [18].

С целью дальнейшего совершенствования подготовки педагогических кадров Министерство образования в феврале 2000 года в приказе № 301 предложило органам управления образованием разработать систему мероприятий до 2010 года по созданию на базе вузов учебно-научно-педагогических комплексов непрерывного педагогического образования, опыт создания которых в России (волгоградский, ярославский, ростовский вузы) убеждает, что активно развивается тенденция интегрирования образовательных учреждений. Появилась идея создания в регионах университетских комплексов и округов в статусе юридических лиц или единого автономного учреждения, а в связи с тенденцией синтеза науки, образования и производства – идея создания крупнейших технополисов. Очевидно, что для таких учреждений нового типа необходимы педагогические кадры, имеющие инновационную практику и методическую компетентность.

Вопросы и задания

1. Каковы причины реформирования системы высшего образования в начале XXI века?
2. Каковы основные функции УМО и НМС?
3. Определите УМО, к которому относится образовательная программа преподаваемой вами учебной дисциплины.

Задание 1. Изучите Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

Задание 2. Проанализируйте нормативные документы Министерства образования и науки за последний календарный год, затрагивающие разные области методической работы в вузе.

Библиографический список

1. Галкин, К.Т. Высшее образование и подготовка научных кадров в СССР / К.Т. Галкин. – М.: Сов. наука, 1958. – 176 с.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Рен. – СПб., 2000. – 360 с.
3. Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. Серия: Высшее и среднее специальное образование. – 1988. – № 8. – С. 5-9.

4. Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. Серия: Высшее и среднее специальное образование. – 1989. – № 6. – С. 10-11.
5. Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей и технической политики Российской Федерации. – 1992. – № 7-9. – С. 16-17.
6. Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей и технической политики Российской Федерации. – 1993. – № 2. – С. 5-26.
7. Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей и технической политики Российской Федерации. – 1993. – № 5. – С. 31-33.
8. Бюллетень Комитета по высшей школе Министерства науки, высшей и технической политики Российской Федерации. – 1993. – № 6. – С. 44-53.
9. Белозерцев, Е.П. Педагогика профессионального образования: учебное пособие / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков. – М.: «Академия», 2006. – 368 с.
10. Матушанский, Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук / Григорий Ушерovich Матушанский. – Калуга, 2003. – 466 с.
11. Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1997. – № 7. – С. 21-26.
12. Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1997. – № 10. – С. 46-48.
13. Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. – 1999. – № 8. – С. 31-32.
14. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000. – № 1. – С. 50-55.
15. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2001. – № 9. – С. 17-19.
16. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2001. – № 2. – С. 39-42.
17. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования. (Рекомендовано УМО по классическому университетскому образованию) / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 426 с.
18. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2002. – № 7. – С. 41-43.

Рекомендуемая литература

1. Максимов, М. Учебно-методические объединения вузов в системе управления высшей школы / М. Максимов // Высшее образование в России. – 2007. – № 10. – С.10-15.
2. Байденко, В.И. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра: монография / В.И. Байденко; под. общ. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко и д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 206 с.
3. Федоров, И. Опыт реформирования содержания учебно-методических объединений вузов России / И. Федоров, С. Кошунов // Высшее образование в России. – 2008. – № 5. – С. 19 – 27.

6.3. Система методической работы в вузе

Концентрация внимания на методической работе в высшем учебном заведении связана в настоящее время прежде всего с необходимостью совершенствования ее теоретических и практических основ, применения научных подходов к организации и управлению методической работой, создания систем методической работы в вузах.

В начале XXI века в административном управлении вуза создаются учебно-методические управления, методические отделы, отделы методического сопровождения образовательных программ, в обязанности которых входит мониторинг качества учебного процесса, методическое сопровождение и обеспечение образовательных программ. Однако в вузах по-прежнему отсутствует систематизация и научная организация методической работы: должность методиста по штатному расписанию предусмотрена только на заочном и вечернем отделении; в должностные обязанности методиста вуза входит только организация процесса обучения; предметно-цикловые комиссии на разных отделениях и факультетах строят свою методическую работу, исходя из разных требований и направлений; учебно-методический совет вуза в основном осуществляет экспертную и проектирующую роли. Возникает объективная потребность в подразделении вуза, которое систематизирует и объединяет, анализирует и организует все направления методической работы.

Основные проблемы методической работы в вузе: запаздывающий характер методической работы, связанный с недостаточной оперативностью реагирования подразделений вуза на возникающие проблемы и внедрения

новых образовательных технологий; некоторая неопределенность с нормативной базой; недостаточная системность управления методической работой внутри вуза, которая выражается в низкой наукоемкости, низкой методической культуре преподавателей, разнополюсности теоретического и практического сопровождения педагогических инициатив.

Создание системы методической работы в вузе предполагает определенный порядок в расположении и связи действий, работу по строгой системе, нечто целое, представляющее единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей; совокупность служб вуза, взаимосвязанное функционирование которых направлено на оптимальную организацию качественного учебного процесса.

Система методической работы в вузе представляется совокупностью управленческих подразделений и общественных структур, деятельность которых направлена на достижение целей функционирования педагогической системы вуза. Цели функционирования системы методической работы в вузе обусловлены содержанием и задачами высшего профессионального образования: достижением качества обучения выпускников вуза.

Система – целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие. Минимальный набор характеристик системы, учетом которых определяется системный подход к изучаемому объекту, – это состав (совокупность элементов в нее входящих), структура (связь между ними) и функции каждого из элементов, его роль и значение в системе. При изучении свойств системы выделяется ее состав, структура, функции; в качестве основного атрибута системы определяется компонент, любая часть системы, вступающая в определенные отношения с другими ее частями. Состав системы формируется набором ее компонентов (элементов и подсистем), которые связаны между собой. Таким образом, структура есть внутренняя организация системы, мера ее упорядоченности, которая получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, совокупность организационных форм и методов, а также элементов содержания (педагогическая система, методическая система, воспитательная система и т.д.), и может рассматриваться по принципу двойственности как часть системы более высокого уровня и как самостоятельная часть. Анализ научной литературы, посвященный проекти-

рованию педагогических систем, свидетельствует о том, что практически отсутствуют исследования по проектированию систем методической работы в вузе: методическая система, как правило, рассматривается как элемент педагогической системы.

В Самарском государственном университете на базе учебного отдела создано Учебно-методическое управление, в состав которого вошли четыре отдела: учебный; методический; отдел контроля качества подготовки специалистов; отдел учета и отчетности по контингенту студентов (схема 8).

По ряду ведущих признаков система методической работы в вузе может относиться к классу социальных педагогических систем: социальные системы активны; реагируют и воздействуют на окружающую среду реализацией своих функций. Система методической работы в вузе является открытой, поскольку между ней и внешним миром происходит постоянный обмен людьми и информацией: открытость выражается ее возможностями к постановке новых целей и опережающему обновлению ее содержания, к реализации различных форм методической работы. Всю методическую работу направляет и координирует Учебно-методический Совет (УМС). В СамГУ в состав УМС, объявляемый приказом ректора, по должности входят проректор по учебной работе (в качестве председателя), проректор по вечернему и заочному обучению (в качестве заместителя председателя), начальник Учебно-методического управления, начальник методического отдела учебно-методического управления (в качестве секретаря), начальник Учебного отдела Учебно-методического управления, начальник отдела контроля качества подготовки специалистов. Число членов Совета составляют представители всех факультетов университета (как правило, председатели учебно-методических комиссий образовательных программ), совета кафедр общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин, а также кафедр, осуществляющих преподавание дисциплин естественнонаучного блока.

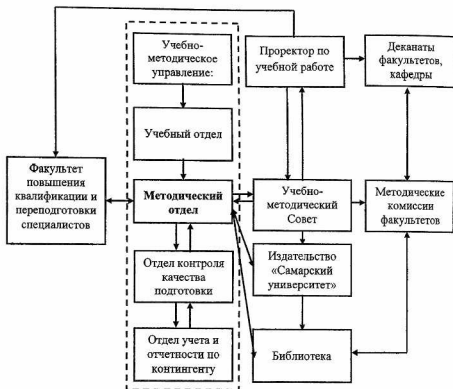


Схема 8. Система методической работы в СамГУ

Основные функции Учебно-методического Совета:

- совместно с факультетами разрабатывает внутривузовские требования к уровню подготовки выпускников и содержанию образовательных программ;
- проводит по поручению Ученого Совета СамГУ экспертизу кадрового, информационно-методического и материально-технического обеспечения планируемых к открытию профессиональных образовательных программ и специализаций;
- участвует в формировании внутриуниверситетских планов издания учебной литературы и учебно-методической документации;
- вносит на Ученый Совет или ректору университета предложения по совершенствованию организации учебного процесса;

- проводит научно-методические конференции, семинары и совещания преподавателей университета по обмену опытом работы, курсы лекторов и молодых преподавателей;
- координирует работу методических комиссий факультетов.

Отдельное направление – это работа методических комиссий образовательных программ (факультетов), которые непосредственно проводят периодический анализ образовательного процесса соответствующих специальностей, координируют планы повышения квалификации преподавателей, осуществляют внутренний аудит обеспеченности учебных дисциплин учебной литературой и учебно-методической документацией. Методические комиссии детально направляют и координируют учебно-методическую и научно-методическую деятельность преподавателей соответствующих кафедр и факультетов: разработку частных методик преподавания; внедрение результатов научно-методических исследований.

Организация в университете методического отдела позволила повысить действенность и результативность методической работы, прежде всего систематизировать ее, поставить конкретные цели с учетом особенностей данного учебного заведения, сблизить теорию и практику методической работы, создать благоприятные условия для повышения квалификации преподавателей, организовать действенную помощь всем членам педагогического коллектива с учетом постоянного обновления знаний. Методический отдел берет на себя функции координации основных направлений организационно-методической и научно-методической работы.

Методический отдел выполняет основные функции: осуществляет контроль за учебно-методической работой факультетов, кафедр и других учебных подразделений университета по всем видам и формам обучения; консультирует кафедры и деканаты при разработке ими учебных планов по специальностям и специализациям; оказывает помощь в разработке и издании учебно-методической документации, учебных и методических пособий по специальностям, специализациям и отдельным дисциплинам; участвует вместе с кафедрами в обеспечении учебного процесса учебно-методическими, дидактическими и информационными материалами в соответствии с лицензионными требованиями и требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО).

Сотрудники методического отдела обеспечивают контроль соответствия рабочих программ учебных дисциплин и учебных планов государственному стандарту; организуют тематические и итоговые учебно-методические конференции и семинары для преподавателей по современным образовательным технологиям; внедряют новые образовательные и информационные технологии в учебный процесс; организуют повышение квалификации преподавателей; разрабатывает проекты положений и инструкций по отдельным направлениям методической работы.

Вопросы и задания

1. Каковы функции Учебно-методического Совета вуза?
2. Какие категории преподавателей, на ваш взгляд, должны проходить обучение на факультете повышения квалификации?
3. Какие функции выполняет предметно-методическая комиссия на вашем факультете (кафедре)?
4. Перечислите подразделения вуза, которые занимаются организацией и выполнением различных видов методической работы в вузе.

Задание. Какое подразделение в вашем образовательном учреждении выполняет систематизирующую и организационную функции методической работы? Проанализируйте виды методической работы, выполняемые этим подразделением.

Рекомендуемая литература

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: Воронежский ун-т, 1977. – 204 с.
2. Как создать эффективную методическую службу: методические рекомендации / сост. Т.А. Сергеева. – М.: Интеллектуальный центр, 2003. – 42 с.
3. Кузнецова, Н.А. Управление методической работой в учреждениях дополнительного образования / Н.А. Кузнецова, Д.Е. Яковлев. – М.: Айрис Пресс, 2003. – 230 с.
4. Немова, Н.В. Управление методической работой в школе / Н.В. Немова. – М.: Сентябрь, 1999. – С. 24-30.
5. Новиков, А.М. Проектирование педагогических систем / А.М. Новиков // Специалист. – 1998. – № 5. – С. 22-28.
6. Профессионализм методиста: методическое пособие / сост. Г.А. Сергеева. – М.: ИРПО, 2005. – 402 с.

7. Симонов, В.П. Управление социальными (педагогическими) системами / В.П. Симонов. – М., 2005. – 198 с.
8. Шкатулла, В.И. Образовательное право / В.И. Шкатулла. – М.: Норма, 2001. – 390 с.
9. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: ACADEMIA, 2007. – 383 с.

6.4. Методическое обеспечение учебного процесса

Методическое обеспечение образовательных программ представляет меры, направленные на: обеспечение образовательных программ учебной литературой и учебно-методической документацией, отбор методик и технологий обучения и средств контроля качества обученности студентов в соответствии с лицензионными и аккредитационными показателями для высшего учебного заведения.

Методическая деятельность преподавателей становится эффективной, если она ориентирована на возможно более полное использование специальных и личностных ресурсов для подготовки высококвалифицированных специалистов, что достигается совершенствованием методики обучения, обеспечением учебных занятий и самостоятельной работы студентов необходимой учебной литературой, учебно-методической документацией, учебно-методическими комплексами. Актуализируется задача полного методического обеспечения учебных дисциплин (наличие учебной литературы и учебно-методической документации, учебно-методических комплексов) и разработки методического сопровождения реализуемых образовательных программ (учебные планы, рабочие программы, программы практик, тесты, методическая документация итоговой аттестации). При проведении мониторинга информационно-методического обеспечения образовательных программ ориентирами становятся показатели государственной аккредитации, лицензионные требования, соответствие нормативным документам. Пункт 6.3. Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования предъявляет обязательные требования к учебному и информационно-методическому обеспечению учебного процесса для каждой образовательной программы.

Учебно-методический комплекс (УМК) – совокупность всех учебно-методических документов (планов, программ, методик, учебных пособий и т.д.), представляющих собой проект системного описания учебно-

воспитательного процесса, который впоследствии будет реализован на практике, он является дидактическим средством управления подготовкой специалистов. Разрабатывается УМК с целью системно-методического обеспечения учебного процесса, это комплексная информационная модель педагогической системы, отображающей определенным образом ее элементы, задающей структуру педагогической системы.

В соответствии с письмом Минобразования России от 19.05.2000 № 14-52-357ин/13 «О порядке формирования основных образовательных программ высшего учебного заведения на основе государственных образовательных стандартов» учебно-методический комплекс дисциплины является частью основной образовательной программы высшего учебного заведения, разрабатываемой по каждому направлению или специальности подготовки, и в него входят:

1. Рабочая учебная программа дисциплины, содержащая:

- цели изучения дисциплины, соотношенные с общими целями основной образовательной программы, в том числе имеющие междисциплинарный характер или связанные с задачами воспитания;
- содержание дисциплины, структурированное по видам учебных занятий с указанием их объемов;
- учебно-методическое обеспечение дисциплины, включая перечень основной и дополнительной литературы, методические рекомендации (материалы) преподавателю и методические указания студентам.

Методические рекомендации (материалы) для преподавателя могут оформляться в виде приложения к программе дисциплины и должны указывать на средства, методы обучения, способы учебной деятельности, применение которых для освоения тех или иных тем или разделов наиболее эффективно.

Методические указания для студентов могут оформляться в виде приложения к программе дисциплины, раскрывая рекомендуемый режим и характер различных видов учебной работы, а также выполнения самостоятельной работы, в том числе курсовых работ (проектов).

2. Материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения промежуточных и итоговых аттестаций (в соответствии с требованиями к итоговой аттестации, установленными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования).

По решению Учебно-методического Совета СамГУ от 18 ноября 2005 года определено минимальное содержание УМК дисциплины:

- рабочая программа дисциплины;
- требования к промежуточному контролю по данной дисциплине (программа экзамена, пример экзаменационного билета в случае устного экзамена или варианта в случае проведения экзамена в письменной форме, в случае использования рейтинговой системы оценки знаний приводится ее описание);
- средства диагностики знаний студентов (варианты контрольных работ, примеры домашних заданий, тематика рефератов, варианты тестовых заданий);
- методические рекомендации преподавателю (разрабатывает ведущий преподаватель данной дисциплины; статус преподавателя закрепляется решением кафедры и оформляется выпиской из протокола заседания кафедры, представляемой в методический отдел учебно-методического управления СамГУ);
- методические рекомендации студенту по освоению программы учебной дисциплины и организации самостоятельной работы;
- методические указания к практическим, семинарским и лабораторным занятиям;
- образцы оформления рабочих тетрадей и отчетов о выполнении различных видов расчетных работ, примеры использования электронных информационных ресурсов.

В УМК центральным методическим документом является рабочая программа. Разработка рабочих программ дисциплин учебного плана специальности осуществляется кафедрами, обеспечивающими преподавание этих дисциплин. Структура рабочей программы дисциплины определяется Учебно-методическим Советом вуза. Для дисциплин, входящих в учебные планы нескольких специальностей и имеющих унифицированное содержание, может быть составлена одна рабочая программа. В случае различного распределения учебного времени по семестрам, видам учебных занятий и разделам программы эти данные приводятся в рабочей программе отдельно для каждой специальности.

Важнейшее требование при составлении рабочих программ – обеспечение логической взаимосвязи и преемственности всех дисциплин учебного плана специальности. Поэтому рабочие программы целесообразно гото-

вить с учетом содержания рабочих программ других дисциплин специальности.

Исходными документами для составления рабочих программ учебных дисциплин являются:

- государственный образовательный стандарт по данной специальности, в котором определены требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников;
- вузовский компонент государственного образовательного стандарта специальности;
- рабочий учебный план вуза для данной специальности, в котором определены последовательность изучения дисциплин, фонд учебного времени для каждой дисциплины, а также распределение учебного времени и форм контроля по семестрам;
- примерная (типовая) учебная программа дисциплины, разработанная УМО (НМС) специальности.

Рабочая программа должна содержать ссылку на нормативные документы и методические материалы, в соответствии с которыми (или на основе которых) составлена данная программа, и содержать следующие разделы:

1. Цели и задачи дисциплины, ее место в учебном процессе, требования к уровню освоения содержания дисциплины.
2. Содержание дисциплины.
3. Организация текущего и промежуточного контроля знаний.
4. Инновационные методы обучения.
5. Активные методы обучения и контроля.
6. Материальное обеспечение дисциплины.
7. Литература.

В разделе 1 «Цели и задачи дисциплины, ее место в учебном процессе, требования к уровню освоения содержания дисциплины» формулируются цели изучения дисциплины, которая должна соотноситься с общей целью Государственного образовательного стандарта специальности и определять основные задачи дисциплины в системе подготовки специалиста данного профиля. Здесь указываются учебные дисциплины, знание которых необходимо для изучения данной дисциплины, изучение базируется на знании данной дисциплины; формулируются требования к уровню освоения программы.

В разделе 2 «Содержание дисциплины» указывается объем дисциплины (в часах) по семестрам и видам занятий в соответствии с учебным планом специальности, формы контроля по дисциплине, виды самостоятельной работы с указанием объема (в часах). В перечень видов самостоятельной работы студента входят: изучение теоретического материала по учебникам и учебным пособиям; подготовка к практическим и лабораторным занятиям; написание рефератов; выполнение индивидуальных творческих работ; выполнение курсовых работ. При необходимости внеаудиторной подготовки определяется время, которое должен затратить на это студент. Если изучение дисциплины заканчивается сдачей экзамена, то на подготовку планируется не менее 30 часов трудоемкости.

Приводится перечень разделов и тем лекционного курса, краткое содержание, последовательность изложения, указывается объем лекционных часов, а также перечни практических занятий и лабораторных практикумов с указанием объема аудиторных занятий (в часах), тем и номеров раздела.

В разделе 3 «Организация текущего и промежуточного контроля знаний» содержится перечень контрольных работ, коллоквиумов с указанием тем, разделов и сроков проведения. Отдельно отмечается проведение контроля знаний с использованием тестовых заданий.

Дается примерная тематика рефератов, курсовых работ, примерный объем предусматриваемых заданий. Указывается учебно-методический материал (из раздела 7), используемый для поддержки и контроля самостоятельной работы студентов, главы, параграфы, страницы, номера упражнений и заданий, другие пояснения, необходимые для точного определения объема самостоятельной работы студентов.

В разделе 4 «Инновационные методы обучения и контроля» приводится перечень инновационных методов обучения и обучающихся, контролирующих, тестирующих и расчетных программ, диафильмов, слайд-, кино- и телефильмов, ресурсов Internet.

В разделе 5 «Инновационные методы обучения и контроля» указываются деловые игры, научные и творческие проекты, круглые столы, мозговые штурмы, проводимые в ходе изучения дисциплины, а также сроки их проведения.

В разделе 6 «Материальное обеспечение дисциплины» составляется перечень необходимых учебных лабораторий, кабинетов, компьютерных

классов для проведения лабораторных и практических занятий; современных специализированных приборов и установок.

Раздел 7 «Литература» состоит из трех подразделов: «Основная литература», «Дополнительная литература» и «Учебно-методические материалы по дисциплине». Обозначается примерный контингент студентов, одновременно изучающих данную дисциплину (учитываются все специальности и формы обучения).

В список основной литературы включаются:

- новые учебники и учебные пособия с грифом министерства или соответствующего УМО (НМС), имеющиеся в библиотеке в достаточном количестве экземпляров;
- не менее 60% наименований литературы из основного списка должны иметь гриф Министерства образования и науки или соответствующего УМО (НМС);
- изданные в образовательном учреждении учебные пособия по дисциплине.

По списку основной литературы определяется уровень книгообеспечения дисциплины учебной литературой. Знание коэффициента книгообеспеченности дисциплины учебной литературой будет положено в основу управления как издательской деятельностью образовательного учреждения, так и закупками университетом новейшей учебной литературы.

В список дополнительной литературы включаются: «не очень новые», но пригодные для обучения «сегодняшних» студентов учебники и учебные пособия; учебная или научная литература для углубленного изучения отдельных разделов данной дисциплины.

В список учебно-методических материалов по дисциплине включаются все наименования учебно-методической документации, изданной за последние пять лет, для студентов, изучающих данную дисциплину.

Составление и использование рабочих программ учебных дисциплин направляется на решение следующих задач:

- четкое определение места и роли учебной дисциплины в овладении студентами знаниями, умениями и навыками, вытекающими из квалификационной характеристики специалиста и требующимися для дальнейшего успешного обучения студентов и их последующей профессиональной деятельности; фиксацию и конкретизацию на этой основе ее учебных целей и задач;

- своевременное отражение в содержании образования результатов развития науки, техники, культуры и производства, связанных с данной учебной дисциплиной, за период, прошедший с утверждения типовой учебной программы;
- последовательную реализацию внутри- и междисциплинарных логических связей, согласование содержания и устранения дублирования изучаемого материала с другими дисциплинами специальности;
- рациональное распределение учебного времени по темам курса и видам учебных занятий в зависимости от формы обучения;
- совершенствование методики проведения занятий с использованием новейших технических средств и инновационных методов обучения;
- улучшение планирования и организации самостоятельных учебных занятий студентов с учетом их бюджета времени, полноценное обеспечение самостоятельной работы учебной литературой и информационными средствами;
- проведение экспертной оценки обеспеченности дисциплины учебной литературой; оценка степени соответствия имеющейся литературы современным требованиям Министерства образования и науки Российской Федерации.

Наличие других структурных компонентов в УМК зависит от структуры и дидактического содержания рабочей программы и логики преподавания конкретной дисциплины. Особое значение имеют такие документы УМК, как методические указания по составлению заданий для экзаменационного и межсессионного контроля знаний студентов с приложением их образцов.

В настоящее время информационное и методическое обеспечение учебного процесса требует комплексного подхода, при котором имеет место взаимодополняемость учебной литературы и компьютерных программ. Качественное обеспечение учебного курса предполагает наличие базовых учебников, всевозможных учебных пособий (конспекты лекций, практикумы, сборники задач, мультимедийные пособия и т. д.); сопровождающей методической документации (методические рекомендации к самостоятельной работе, планы семинарских занятий и т. д.); использование ресурсов Internet и разноплановых электронных программ.

Обязательным условием реализации основной образовательной программы подготовки специалиста является учебное и научно-методическое обеспечение учебного процесса. Пункт 6.3. всех государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования прописывает обязательные требования к учебно-методическому обеспечению учебного процесса для каждой специальности.

Высшее учебное заведение должно обеспечить доступ каждого студента к библиотечным фондам и базам данных, по содержанию соответствующим полному перечню дисциплин основной образовательной программы, наличие программ, учебников, учебных пособий и рекомендаций по всем дисциплинам и по всем видам занятий – практикумам, курсовым и дипломным работам, практикам, выпускному государственному экзамену.

Согласно требованиям к обеспеченности учебной литературой при лицензировании специальностей высшего профессионального образования, количество основной учебной литературы должно составлять не менее 0,5 экземпляра на 1 студента.

Очевидно, что покупка учебной литературы не может полностью решить проблемы обеспеченности студентов вуза учебниками и учебными пособиями. Во-первых, не по всем дисциплинам имеются общепризнанные учебники; во-вторых, по дисциплинам специализаций и вузовских компонентов образовательных стандартов, традиционно читаемым в форме авторских курсов, учебные пособия пишутся преподавателями данного вуза.

Качественной организации учебного процесса способствует организация издания внутривузовской учебной литературы и учебно-методической документации с учетом ее классификации и видов. Рукописи учебных изданий, претендующих на получение статуса учебника или учебного пособия, должны соответствовать понятиям «учебник» и «учебное пособие», определенным Министерством образования и науки Российской Федерации.

Учебник представляет учебное издание, содержащее систематическое изложение учебной дисциплины или ее раздела, части, соответствующее государственному образовательному стандарту и примерной (типовой) учебной программе курса и официально утвержденное в качестве данного вида издания [1]. По типу изложения материала учебники могут быть: пробными, экспериментальными, стабильными, проблемными, программными.

Учебники нового поколения отличаются:

- 1) максимальной визуализацией учебного материала, которая учит мыслить системно, агрегированно воспринимать информацию, развивает воображение, концептуализирует знания, дает понимание и ощущение их полноты;
- 2) проблемностью представленного материала, которая развивает творчество, способствует глубине понимания, рождает тип динамичного и варибельного мышления, мотивирует образовательный процесс;
- 3) концептуальной целостностью, которой присущи выделение главного и второстепенного, причин и следствий, логика углубления и конкретизации знаний;
- 4) вариантностью – возможностью выбора вариантов освоения курса по целям получения общего представления, корректирования имеющихся знаний, систематизации, практизации знаний, овладения основами знаний, глубокого освоения предмета;
- 5) наличием диалоговой компьютерной версии, разработанной по критериям рациональной технологии курса;
- 6) терминологической четкостью и систематизированным глоссарием – определением ключевых понятий;
- 7) научной глубиной и практической конкретностью;
- 8) нормированной трудоемкостью освоения материала [2].

Для получения грифа Министерства образования и науки Российской Федерации (а это единственная возможность стать автором учебника) учебник создается на высоком научном и методическом уровне, полностью соответствующая федеральной составляющей дисциплины государственного образовательного стандарта специальности, определяемой дидактическими единицами стандарта и примерной (типовой) учебной программой дисциплины. Статус учебника может быть установлен только для учебных изданий по дисциплинам федерального компонента государственного образовательного стандарта.

Учебное пособие – это учебное издание, частично или полностью заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания. Теоретическое учебное пособие содержит теоретические материалы по всему курсу, по части курса – курс лекций, отдельные лекции, конспект лекций; первичные сведения и основные принципы какой-либо науки (введение). Учебно-наглядное пособие содержит материалы в помощь изучению, преподаванию или воспитанию (картогра-

фические пособия, атласы, альбомы и др.). Учебно-методическое пособие как учебное издание включает материалы по методике преподавания учебной дисциплины (ее раздела, части) или по методике воспитания. Особый дидактический аппарат для самостоятельной работы учащегося над освоением учебного предмета представляют рабочая тетрадь; самоучитель (учебное пособие, содержащее материал для самостоятельного изучения чего-либо без помощи руководителя), хрестоматия (учебное пособие, составленное из литературно-художественных, исторических и иных произведений или отрывков из них, представляющих объект изучения дисциплины). Практикум как учебное издание включает практические задания и упражнения, способствующие усвоению пройденного. Среди видов практикума – задачник, лабораторный практикум, семинарий, сборник контрольных работ, задания для самостоятельной работы, учебной практики. Библиографическое пособие содержит списки, указатели, словари, реферативные сборники [1].

К учебным пособиям относятся издания по отдельным наиболее важным разделам дисциплин как федерального, так и регионального (вузовского) компонентов государственного образовательного стандарта специальности, а также сборники упражнений и задач, альбомы карт и схем, хрестоматии по дисциплинам, лабораторные практикумы, справочники. Учебные пособия, написанные на качественном общедидактическом уровне, а также для дисциплин вузовского компонента и авторских дисциплин, могут претендовать на получение грифа УМО или НМС соответствующей специальности.

Отбор содержания вузовского учебного издания должен рассматриваться в соответствии с важнейшими общедидактическими принципами (научности, наглядности, системности, дифференциации и индивидуализации), а также с принятой типологической моделью.

Изложение материала характеризуется полнотой и одновременно компактностью, а эти два требования в известном смысле противоречат друг другу. Одним из возможных путей разрешения проблемы отбора содержания материала для того или иного вузовского курса является принцип генерализации учебного материала – его группировки вокруг ряда «стержневых», основополагающих идей той или иной области науки, что позволяет экономить на объеме книги и, конечно же, представить материал в виде, удобном для его усвоения студентами.

Доминирующим началом, мотивирующим автора учебного текста к написанию того или иного учебного пособия, всегда должно оставаться стремление наиболее понятно изложить материал и в то же время с сохранением точности учебной информации.

Новизна при написании учебных текстов заключается не в открытии новых научных истин, а в способе представления истин известных – так, чтобы они были максимально понятны студентам, быстро ими осознаны и усвоены. Различия между учебным и научным текстами заключается в том, что учебный текст представляет собой более детально структурированное и подробно представленное знание, содержащее разъяснения, которые в научном издании просто нецелесообразны в силу их очевидности для научного сообщества; популярное знание, излагаемое языком более близким к повседневному, без строгих определений, с множеством ярких примеров, аналогий. Итак, учебный текст должен обеспечить адекватность и быстроту восприятия студентами учебной информации, долговременное ее запоминание [3].

Если на очной форме обучения учебник является сопровождающим по отношению к лекциям, практическим и лабораторным занятиям, то при заочной форме обучения он выступает основным источником учебной информации, поэтому на учебный текст ложится гораздо большая нагрузка: он более подробный, инструктивный, содержащий как можно большее число самых разноплановых и разноуровневых заданий, подробные комментарии и указания к выполнению заданий на основе пошаговых процедур, с возможностью проконтролировать с помощью представленных в учебнике материалов правильность полученных результатов. Обобщенная структурная схема вузовского учебника по общепрофессиональным дисциплинам содержит пять основных элементов: внешнее оформление (шрифтовое, цветовое, художественное решение обложки, форзаца, титульного листа, страницы, заглавий); аппарат ориентировки (оглавление, различные указатели, предисловие, рубрики, символы, шрифтовые выделения); аппарат организации деятельности (формулировки целей, задания, задачи, вопросы, введение и заключение); аппарат контроля усвоения (ответы на вопросы и задания, тематические, рубежные, итоговые контрольные работы и/или тесты с ответами); предметная часть.

Каждая последующая составляющая аппарата вузовского издания начиная от титульных элементов как бы расширяет и углубляет представле-

ния о содержании и других характеристиках конкретного учебного издания. Например, алфавитно-предметный указатель позволяет дойти до нужного отдельного понятия, факта, параметра: библиографический аппарат вводит содержание учебника в мир литературы, информационного обобщения, позволяя изучить как бы литературную историю, современное состояние и возможные перспективы развития данной учебной дисциплины.

Важна последовательность расположения основных элементов учебного издания: оглавление (система заголовков всех более или менее значимых частей книги с указанием страниц, где они помещены); предисловие (дидактическое требование, способствующее более эффективному использованию вузовского учебника и учебно-методической документации, культуре чтения и самостоятельной работе); введение (составная часть основного текста, готовящая читателя к пониманию современного состояния изучаемой проблемы, изложение основных понятий, раскрытие основной терминологии, включает зачин, предметную характеристику, концовку-переход к основной части); основная часть учебного издания (главы, параграфы, контрольные вопросы, литература); заключение; приложение; глоссарий; указатели.

Основной текст представляет собой дидактически и методически обработанный и систематизированный автором словесный материал, соответствующий учебной программе. В основной части излагается обязательный для усвоения учебный материал, составляющий теоретический предмет (содержание) учебной дисциплины. В логическом плане основную часть можно квалифицировать в качестве аналитической, так как именно здесь осуществляется необходимая детализация предмета, приводится основной фактографический материал и соответствующие обоснования, оценки и объяснения его. Предметная часть – содержание дисциплины – излагается с помощью трех (в случае технических дисциплин) языков: естественного, математического и графического.

Дополнительные тексты используются для подкрепления и углубления положений основного текста. Примечания представляют собой краткие дополнения, пояснения и уточнения к основному тексту учебного пособия. Контрольные вопросы и задания даются в конце основных структурных элементов текста учебника или пособия.

Один из признанных авторитетов в области вузовского учебника П.Г. Буга формулирует общие требования к тексту вузовских учебников:

- обеспечивать полное раскрытие программы учебной дисциплины с учетом последних достижений;
- создавать условия для самостоятельной творческой работы студента, формирования его профессионального уровня;
- быть доступным для успешного усвоения студентами, способствовать мотивации учения, формированию творческих способностей и навыков;
- обеспечивать преемственность знаний, полученных при изучении предшествующих дисциплин, тесные внутридисциплинарные и междисциплинарные связи, непрерывность отдельных видов подготовки (математической, экономической, экологической и др.);
- создавать необходимые условия для использования технических средств обучения, вычислительной техники, обеспечивать с ними тесную логико-структурную связь;
- учитывать психолого-педагогические факторы процесса обучения, уровень подготовленности учащихся;
- использовать необходимые для учебника достоинства пояснительных и дополнительных текстов, сочетать в обоснованном объеме все их виды;
- соответствовать графику учебного процесса по объему текста, его основной, дополнительной и поясняющей частей, по разбивке на разделы, главы, параграфы, обращая внимание на прием полекционной дозировки материала учебника [4].

Обобщение учебного материала дается в заключении, делаются основные выводы, рекомендации по дальнейшему изучению и прогноз развития учебной дисциплины. Приложение в конце учебного пособия содержит: иллюстрации, карты, словари, схемы, таблицы, что служит средством обогащения учебного материала, может быть полезным при организации практических занятий. Работу с книгой облегчают указатели, которые включают основные термины и понятия, фамилии и инициалы лиц, о которых в книге идет речь.

Для оценки качества учебной литературы разработаны требования к содержанию учебного издания по циклу гуманитарных и социально-экономических дисциплин:

1. Соблюдение принципов историзма и преемственности.
2. Соответствие ГОСам ВПО.

3. Соблюдение этических и эстетических норм при изложении материала.
4. Полнота и объективность библиографических сведений.
5. Включение необходимого справочного аппарата.

Содержание учебной литературы данного цикла должно сочетать в себе национально-этические и транснациональные компоненты. Особенности современного исторического периода требуют от авторов постоянного внимания к национальному менталитету, традициям, историческому опыту. Авторы учебников по гуманитарным наукам должны ставить проблемы, реально существующие, требующие своего решения.

Соблюдение требований к содержанию учебного издания по циклу математических и естественнонаучных дисциплин обеспечивает достижение главной задачи фундаментального образования, которая заключается в формировании у студентов научного способа мышления (обучение моделированию и наиболее общим методам позитивного воздействия на объект; адаптированность к основному профилю специальности; достаточный объем знаний; устойчивые междисциплинарные связи; связь с компьютерными средствами обучения).

Учебная книга по общепрофессиональным и специальным дисциплинам имеет структуру, которая условно представляется двумя модулями. Один – фундаментальная инвариантная часть дисциплины, содержащая стабильные и устойчивые теоретические и профессиональные знания; другой – вариативная часть учебника, представленная в виде отдельных разделов, глав и легко обновляющаяся в соответствии с профессиональной ориентацией студентов и современным состоянием отрасли знания (современной науки, производства, технологии). Такие содержание и структура учебника должны обеспечить набор профессиональных знаний, достаточный для свободного владения знаниями, умениями и навыками профессиональной деятельности [5].

Учебно-методическая документация предполагает материалы по изучению курса, выполнению практических и лабораторных работ, написанию курсовых и дипломных работ, организации самостоятельной работы студентов, которые позволяют организовать работу студента и преподавателя.

Учебно-методические материалы могут быть выпущены как моноиздания и как сборники. Моноиздания включают одно произведение, а сборники – несколько. Что касается учебных программ, методических указаний и рекомендаций, заданий для практических занятий, то их выпускают преимущественно в виде моноизданий. Хотя в некоторых случаях предпочтительны были бы

сборники. Так, можно сформировать сборник из произведений одного жанра, включив в него все учебные программы по данной специальности, или сборник заданий для самостоятельной работы студентов по всем предметам курса, входящим в учебный план.

С методической точки зрения объединение материалов в сборники дает возможность студенту заранее представить весь процесс овладения специальностью, заблаговременно готовиться к тем или иным занятиям, выполняемым на разных курсах, самостоятельно выявлять связь между ними, накапливать библиографические материалы, создавая собственную информационную базу.

Отдельных принципов компоновки материала требуют учебно-методические комплексы дисциплины и основной образовательной программы специальности, они формируются по принципу включения всех структурных элементов. Так, в УМК по дисциплине включаются материалы различных жанров: учебная программа, методические указания по изучению дисциплины, тематика контрольных работ, рекомендации по их выполнению. Такие сборники целесообразно издавать для студентов заочной формы обучения.

Предисловие к сборникам должно отражать методическую направленность, содержать общую характеристику издания в целом, отмечать цели, задачи, особенности его создания и применения, включать данные об утверждении составляющих сборник материалов и принципов их отбора. Содержание сборника должно представлять полный перечень названий входящих в сборник документов.

К различным видам учебно-методической документации относятся: авторские программы дисциплин; планы семинарских занятий; методические указания к практическим, семинарским и лабораторным занятиям по отдельным темам курса; задания для контрольных работ; методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов при изучении отдельной дисциплины; методические рекомендации преподавателю по построению и проектированию учебной дисциплины; методические указания по выполнению курсовых и дипломных работ; программы государственных экзаменов; справочные материалы к отдельным темам или разделам курса; программы практик; контрольные тестовые задания для проверки остаточных знаний студентов; методические рекомендации по проведению промежуточных и итоговых аттестаций; образцы оформления рабочих тетрадей и отчетов о выполнении различных видов расчетных работ, примеры исполь-

зования электронных информационных ресурсов; сборники учебных программ для отдельных курсов; учебно-методический комплекс дисциплины; вузовский компонент основной образовательной программы специальности; основная образовательная программа специальности.

При рассмотрении учебно-методических материалов, претендующих на гриф УМО, в первую очередь оказывают поддержку методическим материалам, ориентированным на самостоятельную работу с учетом специфики реализуемых программ, – это сборники основной образовательной программы специальности; методические указания по правильному освоению курса; методические указания к практическим, семинарским и лабораторным занятиям; часть учебно-методического комплекса по дисциплине (примеры решения домашних заданий, оформления рабочих тетрадей и отчетов по лабораторным и расчетным работам, использования электронных информационных ресурсов); методические указания по выполнению курсовых и дипломных работ; списки основной и дополнительной литературы в рабочей программе дисциплины. Приступая к изучению конкретной дисциплины, студент внимательно знакомится в УМК с методическими рекомендациями по освоению учебной дисциплины, требованиями программы по данному курсу. Эффективность самостоятельной работы студентов во многом определяется уровнем самоконтроля. Основным объектом самоконтроля являются: планирование самостоятельной работы и выполнение индивидуального плана; изучение предмета согласно тематическому плану, учебной программе; выполнение контрольных, тестовых, курсовых и дипломных работ.

Аудиторная (контролируемая) самостоятельная работа по дисциплине выполняется на учебных занятиях под непосредственным руководством преподавателя и по его заданиям. Под контролируемой самостоятельной работой студентов (КСРС) понимается такой вид деятельности, наряду с лекциями и практическими занятиями, в ходе которой студент, руководствуясь специальными методическими указаниями преподавателя, приобретает и совершенствует знания, умения и навыки, накапливает опыт практической деятельности.

Внеаудиторная самостоятельная работа выполняется студентом по заданию преподавателя, но без его непосредственного участия. При организации собственно самостоятельной работы студентов роль преподавателя

более пассивна и сводится к выбору темы, целеполаганию, указанию литературы и форм представления результатов работы.

При разработке рабочих учебных планов определяются:

- общий объем времени, отводимый на внеаудиторную самостоятельную работу в целом по теоретическому обучению (как разница между максимальным объемом времени, отведенным на теоретическое обучение в целом, и объемами времени, предусмотренными на обязательную учебную нагрузку, факультативные дисциплины, консультации по теоретическому обучению);
- объем времени, отводимый на внеаудиторную самостоятельную работу по циклам дисциплин с учетом требований к уровню подготовки студентов, сложности и объема изучаемого материала по дисциплинам, входящим в цикл.

По каждой теме программы, на которую выделено определенное количество часов самостоятельной работы, следует расписать эти часы по видам работ, указав, какая форма самостоятельной работы предполагается (чтение рекомендованной литературы, ее письменное реферирование, решение задач, письменные ответы на предлагаемые вопросы, выполнение компьютерных практикумов, тестов, подготовка к выступлениям на семинарских занятиях, конференциях и т. п.); какая форма контроля и в какие сроки предусмотрена.

При планировании внеаудиторной самостоятельной работы студентов особое внимание уделяется: нормам времени, затрачиваемым на выполнение отдельных типовых заданий; соответствию планируемой трудности реальному еженедельному бюджету времени студентов; равномерности нагрузки на протяжении всего учебного года (координация срока выполнения заданий и контрольных мероприятий с другими параллельно изучаемыми дисциплинами).

Методические указания обращают внимание студента на главное, существенное в изучаемой дисциплине, помогают выработать умение анализировать явления и факты, связывать теоретические положения с практикой, а также облегчают подготовку к выполнению контрольных, курсовых работ и сдаче экзаменов.

Ведущая роль среди средств, используемых студентами при самостоятельной работе, принадлежит учебному изданию (учебнику, учебному пособию), в котором изложена система знаний, а не их сумма. Объем учебников

должен быть соразмерен с ролью и местом дисциплины в учебном плане и соответствовать времени, отводимому на изучение данного курса (на самостоятельную работу студент может затратить три-четыре часа в день).

В практике назначения объемов (V) учебников для вузов в страницах может быть рекомендована формула

$$V(\text{стр.}) = 5,5n k,$$

где n – количество аудиторных лекционных часов, предусмотренных учебным планом на изучение дисциплины;

k – соотношение между временем на внеаудиторную самостоятельную работу студента по данному курсу и количеством часов трудоемкости, отведенных учебным планом на данную дисциплину;

5,5 – объем текста учебника в страницах, который студент предположительно может прочесть и усвоить за один час. Данная методика расчета аналогична представленной в справочном пособии П.Г. Бути [4].

Для успешного усвоения учебного материала необходимо обеспечить мотивацию, сформировать внутреннее побуждение студента, стимулирующее его к активной творческой работе.

Организация контролируемой самостоятельной работы студентов включает в себя следующие этапы:

1. Составление плана самостоятельной работы студента по дисциплине.
2. Разработку и выдачу заданий для самостоятельной работы. Обеспечение положительной мотивации индивидуальной и групповой деятельности. Проведение вводной лекции.
3. Организацию индивидуально-групповых консультаций по выполнению заданий (устный инструктаж, письменная инструкция).
4. Контроль за ходом выполнения и результатом самостоятельной работы студента.

При выдаче заданий на внеаудиторную самостоятельную работу рекомендуется использовать дифференцированный подход к студентам. Перед выполнением студентами внеаудиторной самостоятельной работы преподаватель проводит инструктаж, который включает цель задания, его содержание, сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам работы, критерия оценки. В процессе инструктажа преподаватель предупреждает студентов о возможных типичных ошибках, встречающихся при выполнении задания. Инструктаж проводится преподавателем за счет объема времени, отведенного на изучение дисциплины.

Вопросы и задания

1. Что определяет содержательную часть рабочей программы учебной дисциплины?
2. Каковы структурные элементы УМК?
3. Каково содержание методического обеспечения учебной дисциплины?
4. Чем отличается учебная литература от учебно-методической документации?
5. Какие виды учебных пособий входят в методическое обеспечение?
6. Какими общедидактическими принципами следует руководствоваться при написании учебника или учебного пособия?
7. В каких случаях оправдано издание учебно-методической документации в виде моноизданий, а в каких в виде сборников?
8. Какие задания следует предлагать студентам для внеаудиторной самостоятельной работы?

Задание 1. Рассчитайте объем учебного пособия по учебному курсу, который вы ведете.

Задание 2. Напишите проект методических указаний для студентов.

Задание 3. Проанализируйте последовательность расположения основных элементов учебного издания, имеющего гриф Министерства образования и науки РФ.

Библиографический список

1. ГОСТ 7.60-90. Издания. Основные виды. Термины и определения. – Взамен ГОСТ 16447-78. – Утв. 1990 (Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу). – 380 с.
2. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования (Рекомендовано УМО по классическому университетскому образованию) / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 426 с.
3. Гречихин, А.А. Вузовская учебная книга: типология, стандартизация, компьютеризация: учебно-методическое пособие / А.А. Гречихин, Ю.Г. Древис. – М.: Логос, 2000. – 255 с.
4. Буга, П.Г. Создание учебных книг для вузов / П.Г. Буга. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Московского университета, 1993. – 223 с.
5. Антонова, С.Г. Современная учебная книга: Создание учебной литературы нового поколения: учебное пособие (Допущено Министерством образования и науки Российской Федерации) / С.Г. Антонова, Л.Г. Тюрина. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2001. – 288 с.

Рекомендуемая литература

1. Белогурова, В.А. Научная организация учебного процесса / В.А. Белогурова. – М.: Медицина, 2003. – 296 с.
2. Коротков, Э.М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э.М. Коротков. – М.: Академический проект: Мир, 2006. – 320 с.
3. Мильчин, А.Э. Справочник издателя и автора: редакционно-издательское оформление издания / А.Э. Мильчин, Л.К. Чельцова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ОЛМА-Пресс, 2003. – 800 с.
4. Морева, Н.А. Технологии профессионального образования (Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования) / Н.А. Морева. – М.: ACADEMIA, 2005. – 428 с.
5. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 142 с.
6. Рабочая программа дисциплины: методические рекомендации / сост. Н.В. Соловова. – Самара: «Универс групп», 2005. – 26 с.
7. Учебно-методический комплекс дисциплины: методические рекомендации / сост. Н.В. Соловова. – Самара: «Универс групп», 2006. – 52 с.

6.5. Методическая компетентность преподавателя вуза

Методическая деятельность преподавателя вуза выступает решающим фактором обеспечения любых перестроек учебного процесса и эффективного достижения любой цели обучения. Преподаватель, осуществляющий методическую деятельность, анализирует цели, ценности, которые предопределяли или должны предопределять педагогический процесс и деятельность студентов в ходе обучения. Исследователями [1; 2] доказано, что сочетание научной и педагогической деятельности преподавателя вуза свидетельствует о педагогическом мастерстве. Хотя для большинства преподавателей ведущей является педагогическая деятельность, вместе с тем недооценивается ее методическая составляющая.

В отечественной педагогике (П.Ф. Каптерев) доказано, что творческий учитель и ученик, являясь субъектами образовательного процесса, принадлежат к одному образовательному полю, полю учения и развития, связаны потребностью самообразования и саморазвития, а внутренняя сила саморазвития служит источником и импульсом развития каждого из них. Преподаватель, «вообразивший себя полным мудрецом, которому незачем

больше учиться», не принадлежит уже к образовательному полю, «чужд образовательной работы» [3].

Однако наличие «изначальной», «генетической» готовности преподавателя к саморазвитию и творчеству не может быть гарантией глубокой установки на выбор индивидуальной траектории профессионально-личностного развития. Ученые (С.Л. Гусев, Н.В. Кузьмина и др.) в качестве предпосылки успешной педагогической деятельности выделяют организаторские, трудовые, художественные, методические, общественные, культурные умения. [4].

Понятие «*педагогическое мастерство*» трактуется исследователями по-разному: как характеристика личности преподавателя, а не сама педагогическая деятельность [5]; как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности, которые во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать учебно-воспитательные задачи [6; 7]; как синтез теоретических знаний и высокоразвитых практических умений, которые реализуются через создание новых ценностей (через творчество) и открытие неизвестных педагогических закономерностей; как комплекс профессиональных свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самоорганизации педагогической деятельности через владение возможностями своей дисциплины для обучения и воспитания [8]; черта, качественная характеристика личности педагога, элемент педагогической культуры [9].

Педагогическое мастерство преподавателя представляется синонимом понятия «профессиональное мастерство преподавателя», поскольку педагогическая деятельность преподавателя адекватна условиям решения педагогической задачи, а следовательно, и результатам этой деятельности. То есть педагогическое (профессиональное) мастерство преподавателя может быть оценено степенью совершенства его педагогической деятельности [9].

Развитие проблемы педагогического мастерства дало подтверждение компонентной структуры педагогической деятельности, обусловленной особенностями педагогической системы: проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный, гностический компоненты. Понимание процессуальной сущности профессиональной деятельности в исследованиях Н.В. Кузьминой связано с полноценным, качественным выполнением профессиональных функций: преподаватель становится масте-

ром по мере того, как он оценивает и развивает педагогическую деятельность, овладевает методическим капиталом [10].

По определению [11], деятельность – это форма активного, целенаправленного взаимодействия с окружающим миром (включающим и других людей), отвечающего вызвавшей это взаимодействие потребности в чем-либо. Деятельность – это система действий, объединенных в целое побуждающим ее мотивом, который определяет смысл деятельности и связан с удовлетворением потребностей, предпосылок деятельности, однако главными характеристиками деятельности являются ее предметность, целеположенность, опосредованность, мотивированность и продуктивность [12].

К педагогической деятельности предъявляются определенные требования, а ее результат выступает «интегративной характеристикой педагогического процесса в единстве его объекта, субъекта, содержания механизма, системы и целей, что предполагает определенный уровень профессиональной культуры (это совокупность общей культуры личности профессиональных знаний по основным направлениям педагогической деятельности – теории и методике преподавания предмета, педагогике как науке о воспитании, возрастной и социальной психологии, психологии и педагогике труда, возрастной физиологии, основам этики и эстетики, практической экономики и экологии, социологии и философии и умений применять эти знания в педагогической практике).

Наиболее распространенной ошибкой преподавателей вузов является уверенность в том, что знание материала по существу вполне достаточно для успешного проведения учебного занятия. Я.А. Коменский в своих работах, анализируя проблему методического мастерства преподавателя, утверждал, что «если метод доведен до безошибочной верности, то результат ... не может не воспоследовать» [13], тем самым он подчеркивал значимость методической составляющей в структуре педагогического мастерства.

Модернизация образования на основе принципов компетентного подхода (И.С. Артюхова, Е.В. Бондаревская, В.И. Гусаров, А.К. Макарова, И.П. Подласый и др.) объективно потребовала разработки понятий «педагогическая компетентность» и «методическая компетентность».

Понятие компетентности тесно связано с понятием «компетенция». В различных толковых словарях определения понятия «компетенция» хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но содержат круг вопросов; знание и опыт в той или иной области. Так, в словаре ино-

странных слов понятие «компетенция» (лат. *competentia* – «принадлежность») по праву определяется как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом.

В научной литературе в понятие компетентности включается, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт практического использования знаний. Компетентность рассматривается как способность субъекта действовать адекватно, сообразно условиям ситуации, в направлении получения значимых, имеющих определенную ценность результатов [14]. Исследователи различают понятия «компетентность» и «компетенция»: компетентность предполагает владение определенными компетенциями, в то время как компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, т. е. компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов [15].

Понятие «ключевые компетенции» было введено в 1990 году Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. Ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы» (Берн, 1996 г.), С.Е. Шишов определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. По мнению автора, ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации [16]. Компетенции проявляются в конкретных ситуациях (социальных и профессиональных) и могут быть изолированы от конкретных условий ее реализации. Знания, умения и опыт определяют компетентность человека как способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации, что обуславливает компетенцию образованной и профессионально успешной личности [17].

Термин *«профессиональная компетентность педагога»* появляется в научных трудах в конце 80-х, начале 90-х годов XX века и представляется как интегративное свойство личности учителя, стремящегося к творче-

ству, ориентированного на педагогическую деятельность. Одновременно в психологической и педагогической литературе появляются термины: «психологическая компетентность», «дидактическая компетентность», «методическая компетентность». Общим по своему содержанию понятием является «педагогическая компетентность», которая трактуется как профессионально-личностная характеристика человека, позволяющая ориентироваться в области обучения и воспитания и эффективно решать педагогические задачи.

Педагогическая компетентность – максимально широкое понятие, включающее в себя как часть профессиональную компетентность; явление, сочетающее элементы профессиональной и общей культуры, педагогического опыта, обогащенного знанием результатов научных исследований и самостоятельных поисков педагогических смыслов и действий [18] (схема 9). Профессиональная компетентность педагога – это владение им необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность педагогической деятельности и педагогического общения [19; 20]. В свою очередь, профессиональная компетентность определяется как целостная многоуровневая и многофункциональная система взаимосвязанных компетентностей, частью которой выступает методическая компетентность [21]. В структуру профессиональной компетентности педагога В.А. Адольф включает следующие компоненты: теоретико-методологический, культурологический, предметный, психолого-педагогический, технологический. Профессиональная компетентность определяется, главным образом, уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу [22]. В трактовке В.А. Сластенина, определение профессиональной компетентности выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, при этом качество решения педагогических задач определяется уровнем профессиональной компетенции педагога, его мастерства.

В научной литературе используются оба термина: «педагогическая компетентность» (Л.Н. Митина) и «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, А.К. Маркова, В.А. Сластенин). Иногда эти термины объединяются: «профессионально-педагогическая компетентность» (Г.С. Сухобская). Основ-

ные представления о профессионально-педагогической компетентности базируются на личностно-профессиографическом и профессионально-деятельностном подходах, на идеях психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и поэлементном анализе педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина) (схема 9).

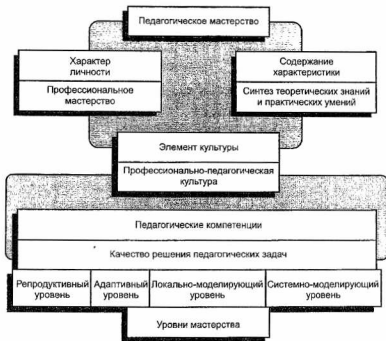


Схема 9. Логика выделения педагогических компетенций

В структуре педагогической компетенции выделяются репродуктивный (отражающий знания предмета, методик и техник обучения), адаптивный (отражающий умения владеть методикой обучения предмета применительно к различным уровням обучаемых и разным образовательным средам), локально-моделирующий (отражающий умения моделирования в рамках содержания предмета) и системно-моделирующий компоненты (отражающий дидактические, организационно-аналитические и личностные способности педагога).

Изменение традиционного характера педагогической деятельности на инновационный в условиях модернизации высшей школы вызывает потребность выделения методического аспекта в его работе.

Н.В. Кузьмина в числе важнейших характеристик педагогических работников выделяет: специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую компетентность в сфере обучения; дифференциально-психологическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую компетентность [23-25].

Методическая компетентность предполагает владение различными методами обучения, умение применять их в процессе обучения; знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения. Исследователи (Е.Н. Соловова) в методической компетенции учителя иностранного языка выделяют методологические и методические знания, профессионально-методические умения и навыки (умения сформулировать конечные и промежуточные цели, спланировать, провести и проанализировать урок, установить и реализовать междисциплинарные связи с предметами языкового, психолого-педагогического и общекультурного циклов; обеспечить необходимый уровень профессионально-методической рефлексии на собственный опыт преподавания/обучения иностранным языкам; выбрать оптимальные формы работы, средства обучения и контроля в зависимости от характера курса, особенностей аудитории, условий среды; адаптировать учебные материалы).

Наряду с методической компетенцией, которая обуславливает профессионализм педагогической деятельности, исследователи называют методическую культуру [26; 27], рассматривая ее как элемент профессиональной педагогической культуры, как характеристику степени эффективности включения педагога в деятельность по передаче методических знаний, умений и форм трансляции передового педагогического опыта (схема 10). **Методическая культура** соотносится с педагогической культурой как видовое и родовое понятие, включая в себя: знание результативных методик обучения и воспитания, знание структуры и содержания методической деятельности; владение методической терминологией и методиками получения, обработки и применения педагогической информации [28]. В.В. Малев характеризует методическую культуру как интегративное качество личности, основанное на когнитивных, эмоциональных, поведенческих свойствах и способствующее самосовершенствованию, рефлексии и решению профессиональных задач. В ито-

ге методическая культура представляется элементом педагогической культуры и формируется на базе как педагогической, так и общей культуры.



Схема 10. Методологическая основа методической готовности

Методическая компетентность преподавателя обеспечивает результативность процесса обучения студентов, поскольку позволяет с научной точки зрения определять и реализовывать принципы, содержание, формы, методы профессиональной подготовки. Эффективность развития методической компетенции преподавателя зависит от создания в педагогическом коллективе положительной психологической атмосферы, свободы выбора форм методической работы, актуализации готовности к повышению профессионального мастерства, возможности творчества.

Правомерно в структуре методической компетентности выделяются два вида компетенций. Общеметодические компетенции представляют совокупность компетенций: мотивационная, отражающая личностную заинтересованность в самопроектировании методической подготовки; когнитивная, характеризующая способности к повышению своего методического мастерства; информационная, раскрывающая наличие умений и навыков получения, обработки и применения информации в процессе самопроектирования методической подготовки на современном теоретико-методологическом уровне; коммуникативная, определяющая умения проектировать и устанавливать пе-

дагогически целесообразные взаимоотношения; социальная, характеризующая осознание социальной значимости собственного методического развития. Специальные методические компетенции обусловлены предметом обучения: целевая предполагает умение педагога определять цели обучения; содержательная – умение определять содержание обучения; проектировочная – умение проектировать образовательный процесс; рефлексивная – умение обосновывать эффективность выбранных методических подходов; мониторинговая – умение отслеживать результаты обучения [29].

Методическая компетентность преподавателя вуза предполагает методические знания, совершенные умения диагностировать цели обучения, проектировать и конструировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, проектировать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности. Личностный смысл методической компетентности предполагает наличие у преподавателей высокой активности, инициативности, способностей к самоанализу, самооценке, самоконтролю и самодиагностике, умения самостоятельно выстраивать и реализовывать собственную педагогическую деятельность; наличие высокой методической и методологической культуры. В результате анализа научной литературы и путем сопоставления структур и специфики методической компетенции разных специалистов (Соловова Н.В.) выделяются в структуре методической компетенции преподавателя высшей школы следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, технологичный, рефлексивный, оценочный [30] (схема 11).

Соответственно компетенциям определяются **критерии оценки методической компетентности**: 1) мотивационно-целевой критерий (готовность и интерес к методической работе, постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели, наличие мотивов повышения квалификации, осознание ценности методических знаний, удовлетворенность методической деятельностью); 2) когнитивный критерий (наличие методических знаний, умений и навыков, применение их в новых условиях, умения классифицировать и систематизировать методические явления, выделять методические проблемы, анализировать и решать их, усваивать передовой опыт в области методики, владеть активными методами и формами воспитательной деятельности и практического участия в ней); 3) операционный критерий (овладение методическими умениями, примене-

ние на практике новых методик, педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества); 4) аналитико-рефлексивный критерий (овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; методическая рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка); 5) творческий критерий (осознание наличия творческих способностей, творческая активность в методической деятельности; создание авторских методик) [31].

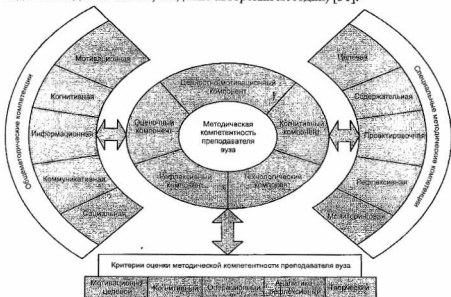


Схема 11. Структура методической компетентности преподавателя вуза

Проблема формирования методической компетентности преподавателя высшей школы требует дополнительного изучения. Вместе с тем переход на обучение в координатах компетентностного подхода в условиях многоуровневого обучения в системе высшего профессионального образования актуализирует проблему непрерывного совершенствования профессионального уровня преподавателей высшей школы и совершенствования методической компетентности. В условиях реформирования и диверсификации высшего профессионального образования меняются требования к качеству образовательных услуг, в этой ситуации актуально применение новых эффективных методов обучения, лично-ориентированных технологий. Новые условия реализации образовательного процесса в высшей школе постоянно корректируют требования к уровню методической компетентности преподавателя вуза.

Вопросы и задания

1. Какие уровни педагогического мастерства преподавателя вуза выделяют исследователи?
2. Каковы компоненты структуры методической компетентности преподавателя вуза и критерии ее оценки?

Задание 1. Составьте анкету для определения методической компетентности преподавателя вуза.

Задание 2. Оцените уровень своей методической компетентности по предлагаемой анкете.

АНКЕТА

для определения уровня методической компетентности преподавателя вуза

Инструкция: Внимательно прочитайте каждый из приведенных ниже показателей и обведите нужный балл на шкале, выражающий оценку уровня показателя.

Показатель проявляется:

- [5] – в очень большой мере;
- [4] – в большой мере;
- [3] – в достаточной мере;
- [2] – в небольшой мере;
- [1] – в минимальной мере.

Сложите баллы.

1-50 – первый уровень (репродуктивный);

50-75 – второй уровень (локально-моделирующий);

75-100 – третий уровень (адаптивный);

100-125 – четвертый уровень (системно-моделирующий).

№ п/п	Показатель	Критерии оценки				
		1	2	3	4	5
Ценностно-мотивационный компонент						
1.	Ценностное отношение к методической деятельности					
2.	Интерес к методической работе					
3.	Интерес к методической литературе					

4.	Потребность в развитии методических умений и способностей					
5.	Осознание ценности методических знаний					
Когнитивный компонент						
6.	Наличие методических знаний о требованиях к методической деятельности и критериях ее оценки; о критериях оценки методической деятельности; о способах и формах повышения методической компетентности					
7.	Наличие знаний о требованиях к методической и учебной литературе; к методическому обеспечению учебного процесса					
8.	Наличие специальных методических знаний (методик преподавания специального предмета; принципов отбора учебного материала)					
9.	Наличие знаний, полученных в результате научно-методической деятельности					
10.	Наличие знаний об инновационных методиках и технологиях обучения и передовом педагогическом опыте					
Технологический компонент						
11.	Наличие умения проектировать разные типовые формы учебных занятий					
12.	Наличие умения организовывать самостоятельную работу студентов					
13.	Наличие умения использовать инновационные образовательные технологии и методики обучения и адаптировать их к аудитории					
14.	Наличие умения проектировать методическое обеспечение учебной дисциплины (программу, учебно-методический комплекс, учебную литературу)					
15.	Наличие умения решать различные методические задачи (предвидеть трудности изучения учебного материала; предвидеть результат применения методик обучения)					
Рефлексивный компонент						
16.	Способность к анализу и самооценке методического опыта					
17.	Способность к самооценке внедрения инновационных технологий					

18.	Способность к самопроектированию индивидуального маршрута методической компетентности					
19.	Способность к самооценке научно-методической деятельности					
20.	Способность к самооценке творческого решения методических задач					
Оценочный компонент						
21.	Умение оценивать качество методической деятельности					
22.	Умение оценивать качество методического сопровождения учебного курса					
23.	Умение оценивать результаты внедрения инновационных методик и технологий обучения					
24.	Умение оценивать качество методического обеспечения учебного курса					
25.	Умение оценивать качество обучения студентов					

Библиографический список

1. Есарева, З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Л.: ЛГУ, 1974. – 112 с.
2. Скок, Г.Б. Концептуальный подход и методические материалы для анализа, оценки и самокоррекции педагогической деятельности преподавателя на этапе подготовки к аттестации / Г.Б. Скок. – Новосибирск: НЭТИ, 1991. – 20 с.
3. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
4. Гусев, С.Л. Анализ педагогической профессии и подготовка педагога / С.Л. Гусев // Народное образование. – 1927. – № 8. – С. 8-10.
5. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: словарь / С.М. Вишнякова. – М.: Новь, 1999. – 156 с.
6. Эрганова, Н.Е. Основы методики профессионального обучения: учеб. пособие / Н.Е. Эрганова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 149 с.
7. Золотарь, К.И. Содержание и организация методической работы с учителями и руководящими кадрами школ в районе: дис. ... канд. пед. наук / Константин Иванович Золотарь. – М., 1958. – 167 с.
8. Руднева, Т.И. Педагогика профессионализма / Т.И. Руднева. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2002. – 218 с.

9. Тимакина, О.А. Совершенствование методического мастерства преподавателя в условиях информационной методической среды: дис. ... канд. пед. наук / Ольга Анатольевна Тимакина. – Новгород, 2004. – 137 с.
10. Гиряева, И.А. Педагогические условия эффективного управления методической работой вуза с многоуровневой системой военно-профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / Ирина Александровна Гиряева. – СПб., 2004. – 207 с.
11. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / И.А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Издательство «Деникс», 1997. – 480 с.
12. Матушанский, Г.У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук / Григорий Ушерович Матушанский. – Калуга, 2003. – 466 с.
13. Коменский, Я.А. Избранное / Я.А. Коменский; пер. с чеш.; сост., авт. предисл. И.Д. Чесель. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 224 с.
14. Немова, Н.В. Модель и условия демократического управления школой / Н.В. Немова // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 84-96.
15. Краевский, В.В. Методология педагогики. Новый этап: учебное пособие / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 394 с.
16. Шишов, С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 17-19.
17. Горбашко, Е.А. Оценка качества обучения в моделях управления качеством образования в вузах / Е.А. Горбашко, С.Р. Гидрович, И.И. Егоров // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 58-65.
18. Профессия – учитель (Беседы с молодыми учителями) / В.Г. Онушкин, С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюти [и др.]; под ред. В.Г. Онушкина и др.; АПН СССР, НИИ общ. Образование взрослых. – М.: Педагогика, 1987. – 193 с.
19. Нестеренко, В.М. Технология формирования развивающего содержания профессиональной подготовки специалистов / В.И. Нестеренко. – Самара: Сам-ГТУ, 2000. – 77 с.
20. Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов, служащих. Отраслевые квалификационные характеристики должностей руководителей, специалистов и служащих. – М.: Экономика, 1987. – 220 с.
21. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – С. 69-71.
22. Кочарян, Т.Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последилового образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Тигран Эдуардович Кочарян. – Ставрополь, 2004. – 21 с.

23. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
24. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. ... докт. пед. наук (по психологии) / Нина Васильевна Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1965. – 42 с.
25. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций) / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель: ГТУ, 1976. – 157 с.
26. Носков, И.А. Учительские кадры России: их подготовка и повышение квалификации (соц.-ист. аспект) / И.А. Носков. – М.: АПКиПРО, 1998. – 218 с.
27. Батышева, С.Я. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева [и др.]. – М.: Высшая школа, 1997. – 512 с.
28. Гущина, Т.Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / Татьяна Николаевна Гущина. – Ярославль, 2001. – 252 с.
29. Зеленко, Н.В. Взаимосвязь проектирования и самопроектирования методических компетенций в системе общетехнической и методической подготовки учителя технологии: автореф. дис. ... доктора. пед. наук / Наталья Васильевна Зеленко. – Астрахань, 2006. – 38 с.
30. Соловова, Н.В. Методическая работа в вузе: историко-педагогический аспект: монография / Н.В. Соловова. – Самара: «Универс групп», 2007. – 202 с.

Рекомендуемая литература

1. Бордовская, Н.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: методические рекомендации / Н.В. Бордовская, Е.В. Титова. СПб.; Архангельск: Изд. центр Поморского гос. университета, 2003. – 72 с.
2. Кашина, Е.Г. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в классическом университете: монография / Е.Г. Кашина, Т.И. Руднева. – Самара: Самарский университет, 2006. – 142 с.
3. Сергеев, И.С. Основы педагогической деятельности / И.С. Сергеев. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 315 с.
4. Сластенин, В.А. Теория и практика высшего педагогического образования / В.А. Сластенин. – М.: Изд-во Моск. гос. пед. ин-та, 1991. – 142 с.

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ВУЗЕ

Воспитатель никогда не добьется того, чтобы на дикой яблоне росли персики, но он может достигнуть того, что яблоки этого дерева будут сладки.

У. Гарвей

7.1. Концепции воспитания в современных вузах России

В современной педагогической науке проблема воспитания студентов рассматривается как одна из важнейших и требующих разрешения (В.А. Попков, А.В. Коржуев, Ю.Г. Фокин и др.). Предпринимаются активные попытки разработки программных средств; отраслевые и межведомственные программы призваны обеспечить развитие патриотизма, гражданской позиции, толерантности студентов; в аттестационные показатели вуза в 2002 году введена воспитательная деятельность. Отмечается рост числа методических рекомендаций по развитию самоуправления, стройотрядовского движения, по поддержке деятельности студенческих общественных организаций. Вместе с тем реализация воспитательных концепций требует «рефлексивно-смысловых» размышлений преподавателей вуза о своей профессии, о воспитании студентов как составляющей профессиональной деятельности.

Современный вуз является институтом профессионального воспитания; от того, какую позицию занимают преподаватели вуза в отношении профессионального становления студентов, как они понимают специфику организации воспитательной деятельности вуза, какие воспитательные технологии используют в своей деятельности, как относятся к своей воспитательной функции, зависит качество подготовки специалиста в целом.

Воспитание в вузе является функцией целого социального организма. Анализ научной и научно-методической литературы по воспитанию студентов высших учебных заведений (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозова, В.Т. Лисовский, А.С. Запесоцкий, И.М. Ильинский, А.В. Пономарев, Ю.Р. Вишневский, Е.В. Осипчукова, В.Г. Шайденко, В.Г. Подзолоков, В.С. Кагерманнын, Л.И. Коханович, П.И. Бабоч-

кин, Н.И. Кучер и др.) свидетельствует о том, что, с одной стороны, разработано множество концепций воспитания, с другой – до настоящего времени не сложился теоретический общеконцептуальный подход к воспитанию как непрерывному процессу – от дошкольного до послевузовского образования, не совсем решены задачи отражения воспитательного потенциала образовательных учреждений в государственных стандартах, моделирования общей стратегии воспитания в непрерывном образовании. Сегодня отсутствует отвечающая новым реалиям и стратегии развития России философия воспитания новых поколений.

Воспитание в вузе исследователями этой проблемы понимается: как учение жизни (именно этот аспект воспитания выражает основной смысл образования); как основа для самовоспитания студентов через создаваемую систему отношений; как решение задач становления демократических основ жизнедеятельности вуза (студенческая инициатива, студенческое самоуправление и т. д.); как процесс социально-культурного сотрудничества личности студента и вузовского сообщества; как воспитательное пространство (корпоративность ценностей вузовского сообщества); как психолого-педагогическая поддержка студента. Разнообразие мнений требует обращения к теоретическим вопросам воспитания. Так, наряду с традиционными представлениями в работах по педагогике в последние десятилетия можно встретить авторские определения категории воспитания, что связано в первую очередь с осознанием того, что ценностная, духовно-практическая деятельность не сводима к процессам формирования. Если понимать воспитание как формирование, то от идеи воспитания в вузе можно отказаться: многое в личности студента уже сформировано, и к попыткам прямого воздействия в форме нравоучений и ответов на вопрос «как вам нужно жить?» он вряд ли отнесется с благоговением и благодарностью. Отказ от унифицированного подхода и ценностный вакуум (какие ценности транслировать?) породили постмодернистскую ситуацию в отношении теории и практики воспитания, когда приветствуется полипарадигмальность и сосуществует множество подходов и смыслов. Представляется, что поиск своего понимания воспитательной деятельности в этом смысловом поле и определяет неповторимость проектируемых в современных вузах воспитательных систем.

В конце XX – начале XXI века деятельность научных коллективов по определению целей, направлений и механизмов воспитания активизировалась. Начиная с 90-х годов решению задач воспитания были посвящены мно-

гие социологические исследования, разработаны новые концептуальные подходы, воспитательные системы, что способствовало более глубокому исследованию проблем воспитания молодежи (Е.В. Бондаревская, И.М. Ильинский, Н.М. Таланчук, Д.С. Лихачев и др.). Было сформулировано разделяемое многими учеными понимание сущности современного воспитания, его целей, специфики его организации в условиях реформирования общественно-политической и экономической жизни России. Важными составляющими этих исследований стали вопросы новой культуры воспитания, которая характеризуется многообразием и вариативностью воспитательной деятельности, увеличением степени свободы всех субъектов учебно-воспитательного процесса, личностной направленностью образования и воспитания, повышением ответственности органов управления образовательными учреждениями за действенность воспитания во всех средах жизнедеятельности молодежи (образовательной, воспитательной, досуговой), оптимизацией процессов социализации и индивидуализации и т.д.

В Научно-исследовательском центре Института молодежи под руководством И.М. Ильинского и П.И. Бабочкина разработана концепция воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи, которая утверждает, что «идеального» молодого россиянина наших дней должно характеризовать: стремление к успеху; воля к победе; принятие всей меры ответственности за результаты своей деятельности только на себя; преданность национальной идее. Таким образом, главным системообразующим элементом всех ценностных ориентаций выступает успех. Жизнеспособность рассматривается как способность человека (поколения) выжить, не деградируя, в «жестких» условиях социальной и природной среды, развиться и духовно возвыситься, воспроизвести и воспитать потомство, не менее жизнеспособное в биологическом и социальном планах. Задача жизнеспособной личности – стать индивидуальностью, сформировать свои смысловые установки, самоутвердиться, реализовать свои задатки и творческие возможности, преобразуя при этом в своих интересах среду обитания, не разрушая и не уничтожая ее. Авторы концепции отмечают, что необходимо целенаправленно формировать образ инициативного, имеющего высокую квалификацию, прагматически ориентированного, но ограниченного принципами гуманистической морали, законопослушного и именно потому преуспевающего гражданина России.

Исследовательской группой под руководством В.С. Кагерманьяна разработана концепция воспитания социально активной личности студента. Новое политическое, экономическое и социально-культурное устройство общества, по мнению ее авторов, требует формирования *личности нового социокультурного типа*:

- гуманной, понимающей высокую ценность человеческой жизни;
- духовной, обладающей развитыми потребностями в познании окружающей действительности, самопознании, поиске смысла жизни и жизненного кредо, общении с искусством, пониманием самоценности своего внутреннего мира;
- творческой, с развитым интеллектом, стремящейся к преобразующей деятельности, обладающей чувством нового, способной к активной жизни и творчеству;
- прагматичной, владеющей новейшими технологиями и умениями, необходимыми для реализации профессиональных знаний в новой экономической и социокультурной ситуации (предпринимательство, компьютерная грамотность, языковая культура).

Воспитание современного студенчества, по мнению исследователей, должно соответствовать целям построения демократического общества в стране, что позволит создать социальную основу демократического строя, реализовать демократические свободы.

Важное значение для объективной оценки и проектирования системы воспитания студентов имеют результаты социологического исследования студенческой молодежи (опрос студентов в вузах Москвы; общий объем выборки составил 1860 чел.), в ходе которого были получены: оценка студентами вузов степени удовлетворенности своей студенческой жизнью; оценка степени удовлетворенности студентов условиями обучения, отношениями между преподавателями и студентами; характеристика ценностно-мировоззренческих ориентаций студентов, их социальной активности внутри вуза и во внешней социокультурной среде; характеристика жизненных планов студентов различных типов вузов после окончания вуза. Знакомясь с результатами исследования, следует делать поправку на то, что за несколько лет после его проведения во мнениях студентов могли произойти определенные изменения. Но эти результаты могут служить основанием для разработки концепций воспитания студенческой молодежи в XXI веке.

Выявленные в результате исследования мнения студентов показали следующее: высокий интерес студентов к учебе; необходимость улучшения работы по воспитанию в студентах уважения к своему институту, чувства корпоративности его выпускников; высокую степень заинтересованности в получении качественного образования (почти половина из ответивших не удовлетворены уровнем преподавания, каждый четвертый – организацией учебного процесса, а более трети – условиями для проведения досуга); главной для всех студентов остается проблема будущего трудоустройства; в основном студенты оценивают лекции и семинарские занятия как хорошие или удовлетворительные, хотя преподаватели имеют высокую квалификацию; недостаточную психологическую комфортность в процессе обучения и удовлетворенность гуманистической средой вуза, отношениями внутри коллектива и особенно с администрацией и обслуживающим персоналом.

Значимыми ценностями для студентов являются: счастливая семейная жизнь; престижная работа и высокий заработок; личная свобода, овладение знаниями и культурой, продвижение по службе. Менее всего для студентов имеют значение такие ценности, как удовольствия и развлечения, общественное признание и социальное равенство. Результаты данного опроса подтвердили, что для студентов, как и для других социальных групп молодежи, характерна ориентация на личные, а не социальные ценности. В то же время деньги занимают в системе ценностей пятое место.

Студенты стратегически ориентированы на достижение успеха в жизни, карьерную линию, воспринимают будущую профессиональную сферу в качестве пространства для самореализации, смысложизненных установок. Немногие из респондентов хотят стать людьми высокой культуры, носителями и творцами духовной культуры. Низкую оценку имеют факторы общественного признания и достижения в науке, хотя в качестве основного средства достижения своих целей студенты видят качественное образование. Деловые качества оцениваются студентами выше, чем гражданские, что отражает реальную структуру ценностей молодежи: наибольшую значимость имеет порядочность, самостоятельность и настойчивость.

Одобрив наличие системы воспитания в вузе, студенты хотели бы обновления не только его содержания, но и форм, критически оценивая наиболее развитые направления воспитательной работы. Студенческая молодежь гордится историей своей страны, природными богатствами, культур-

ным наследием и в то же время высказывает недовольство сегодняшней ролью России в мировом сообществе.

Таким образом, основной проблемой воспитания в современном вузе является перевод студента в позицию активного члена гражданского общества, способного самоопределяться, вырабатывать собственное понимание и цели, разрабатывать и реализовывать проекты преобразования общества и отдельных его институтов, что подтверждает необходимость модернизации воспитательного процесса в вузе.

Институциональной основой воспитания выступает деятельность образовательного учреждения, а построение новой воспитательной инициативы предполагает достижение нового качества образования, понимание результата воспитательной деятельности в рамках субъектного подхода: главным результатом является способность студента вырабатывать собственные жизненные критерии и руководствоваться ими в своем самоопределении и саморазвитии. Воспитательный процесс строится по алгоритму: «ситуация – деятельность – опыт – позиция» (В.В. Сериков), где ситуация – основное средство, деятельность – процессуальная характеристика, опыт – содержание, субъектная позиция – цель воспитания.

Поскольку воспитательная деятельность является смысловой, преподаватель высшей школы вступает в диалог с собой, с различными точками зрения относительно средств и результатов воспитательной деятельности. Для актуализации смысловых отношений к такому сложному феномену, как воспитание, следует обратиться к выполнению предлагаемых заданий.

Вопросы и задания

Задание 1. Познакомьтесь с рядом суждений о воспитании. Некоторые могут расходиться с вашим мнением. Постарайтесь выяснить, о воспитании какого рода идет речь, и затем в каждом суждении найти то, что близко вашей позиции.

Воспитание есть возведенное в принцип стремление к деспотизму. Воспитание есть, я не скажу, выражение дурной стороны человеческой природы, но явление, доказывающее неразвитость человеческой мысли и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности...

Л.Н. Толстой

Из всех насилий,
Творимых человеком над людьми,
Убийство – наименьшее, тягчайшее же – воспитанье.
Правители не могут
Убить своих наследников, но каждый
Стремится исковеркать их судьбу:
В ребенке с детства зреет узурпатор,
Который должен быть
Заранее укрощен.
Смысл воспитания – самозащита взрослых от детей.
Поэтому за рангом палачей
Идет ученый Комитет
Компрачиков,
Искусных в производстве
Обеззараженных
Кастрированных граждан.

М. Волошин («Путями Каина. Трагедия материальной культуры»)

Целостное развитие личности «ребенка» (студента, слушателя) в рамках существующего педагогического процесса невозможно. В современном институализированном педагогическом процессе нет места для этого. Нет времени, средств, квалифицированных представителей. Однако подобный подход провозглашается в качестве главной социальной ценности современного образования. Формулируемые на базе этой ценности образовательные и педагогические цели утопичны. Они не реализуются и не могут быть реализованы. – Происходит халява и халтура с точки зрения процесса воспитания. – Поэтому не будет ли честнее такие цели не ставить, а заменить их целями «частичного» включения субъектов в педагогический процесс, только на уровне их желаний и потребностей относительно системы образования. – В настоящее время делаются попытки подменить все многообразие жизни человека его жизнью в рамках образовательного процесса. – Стоит ли всю жизнь человеческую, все ее радости и горести отдавать на закланье педагогике?

О.Г. Прикот («Избранные статьи по педагогике»)

Задание 2. Прочитав определения, проанализируйте, как ключевая лексика в них отражает воспитательную позицию.

Воспитание – целенаправленная деятельность, призванная формировать у воспитанников систему качеств личности, взглядов и убеждений (Педагогическая энциклопедия).

Воспитание – целенаправленное управление процессом развития личности (Х. Лийметс, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова).

Воспитание – процесс человековедения, протекающий как целенаправленное регулирование освоения личностью системы социальных ролей (Н.М. Таланчук).

Воспитание – педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова).

Воспитание – целенаправленное, организованное педагогом-профессионалом восхождение воспитанника к культуре современного общества, как развитие способности жить в нем и сознательно строить свою жизнь, достойную человека (Н.Е. Щуркова).

Воспитание – процесс педагогической помощи воспитаннику в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении (Е.В. Бондаревская).

Воспитание – специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, то есть оно направлено на социализацию (О.С. Газман).

Воспитание – процесс сознательного, целенаправленного формирования человека или социальной группы, ведущий к возникновению устойчивых механизмов регуляции поведения и деятельности (В. И. Гинецинский).

Воспитание как педагогический процесс представляет собой выработку человеком своей личной культуры смыслов (С.Д. Поляков).

Задание 3. Познакомьтесь с определениями ряда современных подходов к воспитанию. Отметьте, какие из них следует отнести к умозрительным конструктам, не реализуемым в практике?

Амбивалентный подход (Л.И. Новикова) – рассмотрение педагогического явления через «дуальную оппозицию», то есть двусторонне, с двух противоположных и, казалось бы, исключających, противоречащих друг другу сторон. Амбивалентный подход возник при изучении таких феноме-

нов педагогической практики, как коллектив и индивидуальность, хаос и порядок, свобода и ответственность, дифференциация и интеграция.

Акмеологический подход (А.А. Бодалев). Акмеология – наука, которая изучает развитие человека на ступени зрелости и достижение им вершины в этом развитии как индивида (природного существа), как субъекта деятельности (главным образом как профессионала), как личности. Помимо большого акме, существуют его возрастные «предвестники» – микроакме человека в каждом переживаемом им возрасте. Акмеологией и педагогикой разрабатывается вопрос о том, в какую оптимальную для него систему воспитания должен быть включен растущий человек, чтобы переход от кульминации развития, достигнутой в одной возрастной фазе, к кульминации, характерной для следующей фазы, обязательно состоялся.

Возрастной подход (А.В. Мудрик) – его суть в рассмотрении воспитания в контексте физиологических, психических, социальных особенностей развития личности, а также социально-психологических особенностей образуемых ими общностей, учет и использование этих особенностей в практике воспитания. На каждом возрастном этапе перед человеком встает ряд задач, от решения которых зависит его личностное развитие: естественно-культурные (достижение определенных уровней биологического созревания, физического и сексуального развития, имеющих некоторые регионально-культурные различия); социально-культурные (познавательные, морально-нравственные, ценностно-смысловые); социально-психологические (становление самосознания личности, ее самоопределение в жизни) задачи.

Герменевтический подход (И.Д. Демакова) – предполагается рассмотрение воспитуемого как своеобразного текста, знаковой системы, а педагогической деятельности как деятельности, основанной на «прочитывании» этого текста. Причем решающую роль здесь играет обращение не столько к педагогическим фактам и явлениям, сколько к тому, что за ними стоит. Педагогическая деятельность осуществляется на основе не столько знания воспитанника (факта), сколько его понимания, проникновения в его мышление, чувства, переживания (смысла). Понимание как педагогическая деятельность всегда начинается с выявления собственного непонимания; затем следуют операции по его преодолению через обращение педагога к собственному интеллектуальному, эмоциональному, оце-

ночному, культурному, педагогическому опыту; и, наконец, педагогическая рефлексия как движение в смыслах.

Индивидуальный подход предполагает рассмотрение воспитания как процесса, осуществляемого с учетом индивидуальных особенностей учащихся, в значительной степени влияющих на их поведение в различных жизненных ситуациях. Суть индивидуального подхода составляет гибкое использование педагогом различных методов воспитания с целью достижения оптимальных результатов воспитательного процесса по отношению к каждому воспитаннику.

Личностный подход требует рассмотрения воспитанника как личности, самостоятельно и ответственно определяющей свою позицию в сфере социальных отношений, в том числе и в сфере воспитания.

Позиционный подход (А.И. Григорьева) к воспитательной деятельности педагога выступает альтернативой традиционному нормативно-функциональному подходу. Если в последнем предполагается, что воспитание – работа («воспитательная работа»), набор неких действий и операций, которым педагога можно обучить и совершая которые он гарантированно достигает успеха, то позиционный подход строится на основе идеи, что воспитание – это особая духовно-практическая деятельность, которую педагог должен выстраивать сам, полагая ее цели, насыщая ее ценностями, подбирая методы и средства, сообразуясь с имеющимися условиями, рефлексирруя процесс деятельности. Воспитательная деятельность педагога пронизывает различные сферы приложения его профессиональных сил (учебный процесс, внеучебную сферу, непосредственное общение), сопряжена с творческим поиском, риском ошибки, свободой выбора и индивидуальной ответственностью. Воспитательская позиция педагога имеет полисубъектную структуру: педагог как воспитатель – субъект воспитательного влияния во взаимодействии; субъект личностного и профессионального развития себя (саморазвития) как воспитателя; субъект формирования и развития педагогического коллектива как коллектива воспитателей; субъект взаимодействия с семьей, представителями социума, социальными общностями (институтами).

Синергетический подход (В.И. Аришинов, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова) требует рассмотрения воспитания как процесса в значительной степени самоорганизующегося, основанного не на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающего неоднозначно, подвергаю-

щегося многим влияниям как изнутри, так и извне: закономерным и случайным, предсказуемым и стихийным, упорядоченным и хаотичным. Чаще синергетика применяется для описания поведения сложноорганизованных систем, к числу которых относятся и воспитательные системы. Ведущее в синергетике понятие – аттрактор, т.е. относительно устойчивое состояние системы, которое как бы притягивает к себе множество траекторий ее возможного развития. Концептуально связанным с ним понятием является бифуркация, означающее некую точку, фазу, в которую время от времени попадает система. В точке бифуркации система оказывается в неопределенном, неустойчивом состоянии. В такой критический момент перед ней открывается выбор между несколькими и очень разными сценариями дальнейшего развития. Воспитательная система образовательного учреждения не является стабильной, она подвержена изменению. Обновление системы может подтолкнуть как спланированное управленческое решение, так и спонтанно родившиеся внутри коллектива инициативы. Механизмом развития системы может стать резонансное воздействие, т.е. несильное, небольшое, «точечное» воздействие на воспитательную систему, соответствующее каким-то уже наметившимся, существенным тенденциям в развитии образовательного учреждения. Важную роль в самоусложнении системы играют также и включенные в нее зоны хаоса, зоны неупорядоченности. Именно в незаорганизованных клубах, на импровизационных праздниках рождается новое, то, что может стать необходимым.

Событийный подход (Д.В. Григорьев) представляет взгляд на воспитательный процесс как на диалектическое единство ярких, запоминающихся событий в жизни воспитанников и повседневности с ее будничными, но не менее важными делами. Реализация событийного подхода предполагает наличие в студенческой жизни эмоционально насыщенных, незабываемых дел, которые коллективно и индивидуально значимы. Событийный подход рассматривает воспитание как совместное бытие воспитателей и воспитуемых, их взаимодействие и сотрудничество.

Средовой подход (Ю.С. Мануйлов) предполагает рассмотрение процесса развития личности в зависимости от условий окружающей ее среды, систему таких действий со средой, которые обеспечили бы ее превращение в средство диагностики и проектирования воспитательного результата.

Задание 4. Познакомьтесь с рядом формулировок целей и ценностных приоритетов воспитания в высшей школе. Сопоставьте их с собственным мнением по этому вопросу и с мнением студентов.

Общая цель воспитания в вузе – всестороннее развитие личности будущего конкурентоспособного специалиста с высшим профессиональным образованием, обладающего социальной активностью и качествами гражданина России, высокой общей культурой российского интеллигента, направленное на социализацию выпускника вуза.

Целью современной системы воспитания должна стать подготовка профессионально и культурно ориентированной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству, владеющей устойчивыми умениями и навыками выполнения профессиональных обязанностей. Личностная составляющая в структуре цели воспитания призвана обеспечить самореализацию, самоутверждение, самоосуществление и самовоспитание. Социально-общественная составляющая цели воспитания призвана реализовать процесс адаптации, социализации личности, ее формирования и воспитания.

*«Примерная программа воспитания социально активной личности студента»
(исследовательский коллектив под руководством В.С. Кагерманныя)*

Цели воспитания в этом вузе сводятся к трем позициям. Первое – создать условия для максимально полного освоения студентом материальной культуры и духовных ценностей, накопленных человечеством, российским обществом в частности. Второе – помочь студенту раскрыть его внутренние потенции, содействуя тем усилиям, которые он сам предпринимает для самоопределения, самоутверждения, самореализации. Третье – стимулировать процесс познания молодым человеком самого себя, выработку индивидуального образа (стиля) жизни и поведения.

Серьезный ориентир воспитательной работы в современных условиях – формирование у будущего специалиста такого качества, как толерантность, готовность принять и терпимость к разнообразным подходам и мнениям, уважение к другим культурам и образу жизни, к поведению людей, не укладывающимся в рамки повседневного опыта, но не выходящим за рамки законов.

Челябинский государственный педагогический институт

Цель воспитательной работы в вузе – формирование отношения личности к избранной профессии. Молодой специалист XXI века – это разносторонне образованный, нестандартно мыслящий, обладающий широким кругозором профессионал, граждански активный, духовно, нравственно и профессионально подготовленный к работе по избранной специальности. Он знает себе цену на рынке труда, способен, если требуют обстоятельства, свободно менять специализацию в рамках определенного в вузе направления. Он психологически подготовлен строить межличностные отношения, уважать мнение других, быть толерантным, находить выход из сложных производственных и бытовых конфликтных ситуаций.

Забайкальский государственный педагогический университет

7.2. Портрет личности современного студента

Студенчество – прообраз российского будущего общества. В социологии понятие «молодежь» в широком смысле слова определяется как совокупность групповых общностей, образующихся на основе возрастных признаков и связанных с ними видов деятельности. В более узком значении *молодежь* – это социально-демографическая группа, выделяемая на основе обусловленных возрастом особенностей социального положения молодых людей, их места и функций в социальной структуре общества, их специфических интересов и ценностей. Молодость – это не столько этап жизненного цикла, сколько определенный социальный статус человека, связанный с основными видами деятельности.

К началу XXI века в молодежной среде произошли существенные демографические изменения. Общая численность ее к настоящему времени составляет 22% населения страны. Резко снизилось качество здоровья; возросло число заболеваний, прежде не свойственных молодым людям. Увеличивается число желающих получить высшее образование, но существует проблема трудоустройства выпускников, многие из них работают не по специальности. Отмечаются явления социальной патологии, моральной деградации, социального неблагополучия, потери социальных и нравственных ориентиров.

В 2007 году была принята «Стратегия молодежной политики до 2016 года», основанная на реализации ряда проектов. Ее цель – реализация потенциала молодежи в интересах России. Определено три приоритета:

информирование молодежи о потенциальных возможностях развития в России и ее вовлечение в социальную практику; развитие инновационной активности молодежи; помощь в интеграции молодежи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации. В соответствии с этими приоритетами предложены девять общенациональных проектов («Российская молодежная информационная сеть», «Новый взгляд», «Молодежь в действии», «Всероссийский стройотряд», «Завтра начинается сегодня», «Успех в твоих руках», «Доброволец России», «Шаг навстречу», «Вместе»), основные направления которых в принципе повторяют заявленные направления в программе «Молодежь России» в 1994 году, причем акцент делается на информировании молодежи через сеть Интернет.

Область свободного времяпрепровождения – молодежного досуга – имеет два ключевых назначения: восстановление сил и развитие человека в физическом, интеллектуальном, духовном плане. Формы использования свободного времени разнообразны: активная творческая деятельность, учеба, самообразование, культурное потребление индивидуального и публично-зрелищного характера, физические занятия, любительские занятия, общение, пассивный отдых.

В инфраструктуру общественного досуга входят различные учреждения: учреждения, предполагающие пассивное потребление, гедонистический досуг: предприятия общественного питания, ночные клубы, дискотеки, бильярдные, игровые клубы, казино, торгово-развлекательные комплексы, парки; молодежные ночные клубы, объединяющие определенные категории юношей и девушек, как правило, одного имущественного и социального положения в рамках одного стиля рекреации и развлечения; учреждения интеллектуального досуга (театры, кинотеатры, музеи, библиотеки, выставочные центры, галереи); учреждения для спортивного времяпрепровождения; учреждения, создающие условия для самостоятельного времяпрепровождения (бюро туризма и путешествий, пункт проката спортивного снаряжения и др.); клубные учреждения различной ведомственной принадлежности, осуществляющие в сфере досуга функцию социального воспитания молодежи. Специалисты отмечают российскую тенденцию к последовательному одомашниванию досуга.

Досуг молодежи имеет следующие специфические черты: повышенную эмоциональную, физическую подвижность, динамичную смену настроений; обостренное стремление к самостоятельности и индивидуальности в вы-

боре форм поведения; проведение свободного времени вне дома, в коммуникативно насыщенной среде; особые молодежные субкультуры.

Исследователи (Н.В. Котельникова) выделяют *молодежные досуговые стратегии*: «полезность» (участие в общественно полезной деятельности); «взять от жизни все, или гуляй, пока молодой» (посещение дискотек, занятия экстремальными видами спорта); «поиск смысла жизни, или поиск путей в будущее» (занятия спортом, музыкой); «отдохнуть» (пассивный отдых); «хоть чем-то заняться» (гуляние без определенных целей); «уход» (употребление алкоголя, наркотиков для снятия стресса, ухода от проблем); «эпатаж» (участие в неформальных молодежных объединениях); «побег от одиночества» (увлечение Интернетом, посещение кафе); «престижность» (посещение «продвинутых» клубов).

В структуре досуговых потребностей и возможностей современной студенческой молодежи выделяется ряд проблем.

1. Преимущественно рекреативная или развлекательная направленность досуговой деятельности, что связано со спецификой досуговых занятий, в основном восстанавливающего характера, с помощью которых удовлетворяются физические, психологические, духовные (прежде всего коммуникативные) потребности молодежи. В этом смысле «досуг» – более широкое понятие, чем «отдых». Однако для многих студентов он выполняет рекреативную функцию («ничего неделание»), чему способствуют и «ценности» массовой культуры, распространяемые с помощью СМИ. Познавательная, креативная, эвристическая функции досуга реализуются явно недостаточно.

2. «Вестернизация», «американизация» культурных потребностей и интересов, нередко сопряженная с такими чертами группового и индивидуального поведения, как прагматизм, эгоизм, жестокость, стремление к благополучию любой ценой в ущерб профессиональной самореализации. В потоке массовой информации выделяются далеко не лучшие образцы культуры, а проблема общественно-полезной деятельности, в том числе и трудовой, углубления профессиональной квалификации, расширения кругозора, самосовершенствования вытесняется на периферию потребностей будущего специалиста.

3. Приоритет потребительских ориентаций перед творческой самостоятельностью, предпочтение готовых ценностей культуры процессу участия в их создании, в творчестве (за исключением некоторых форм научно-

поисковой деятельности), что связано с изменениями в ценностных ориентациях в более широком смысле. Так, социологические опросы, проведенные среди российского студенчества, показали, что 18-20% опрошенных вообще не намерены трудиться творчески и даже предпочли бы не работать, будь они материально обеспеченными.

4. Дихотомия («мягкое», но довольно четкое выражение неприятия «других» ценностей) и конформизм (недостаточная избирательность и индивидуализация потребностей).

5. Отсутствие этнокультурной самоидентификации, недостаточное освоение этнокультурного содержания ценностей, что выражается в восприятии народной культуры как анахронизма, в то время как процесс приобщения к ней идет не через историю и духовное наследие своего этноса, а с помощью более или менее модной религии.

6. Коммерциализация культурно-досуговой деятельности, которая сегодня влияет на образ и стереотипы молодежной культуры не в меньшей степени, чем другие агенты социализации – семья и система образования. Вне стен вуза культурно-досуговая деятельность сильно дифференцирована в зависимости от уровня материального достатка. Одни используют все возможности индустрии отдыха и развлечений, другим доступны лишь общение и просмотр телепередач, у большинства такие способы самореализации, как чтение, спорт, художественное творчество, оказываются на периферии интересов.

В классификациях периодов жизни человека *студенческий возраст (17-25 лет) определяется как поздняя юность или ранняя зрелость* – период становления и стабилизации характера, овладения комплексом социальных ролей взрослого человека, период оптимума развития интеллектуальных и физических сил, возраст физического совершенства человека. Но, по данным Всемирной организации здравоохранения, именно студенты лидируют по числу больных гипертонией, тахикардией, диабетом, нервно-психическими нарушениями, что обусловлено сильным психическим напряжением.

В исследованиях выделяются *трудности адаптации первокурсников к вузу*: отрицательные переживания, связанные с уходом из школьного коллектива; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое привыч-

кой к повседневному контролю педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе в общежитие; отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками. Причинами неуспешности в учении становится несформированность определенных черт личности: способности учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, развивать индивидуальный стиль познавательной деятельности, распределять время для самостоятельной подготовки.

Социальная адаптация студентов в вузе представляется интеграцией профессиональной адаптации (приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации образовательного процесса, выработка навыка самостоятельности в учебной и научной работе) и социально-психологической адаптации (приспособление студента к группе, взаимоотношениям в ней, выработка своего стиля поведения).

Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в вузе, студенты считают недостаток времени для самостоятельной работы (более 50%). В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными. По результатам опроса выявлено, что предпочитают готовиться к экзаменам в течение семестра 9,6% студентов; 47,6% – перед сессией по учебнику и конспектам; 42,8% – только по конспектам.

Социологические исследования бюджета времени показывают, что рабочий день студента в соединении с аудиторными занятиями превышает 8-9 часов. При этом большой разброс связан с отношением к учебе: 2-3 часа на подготовку по профилирующим предметам; до 1 часа – по непрофилирующим. Адаптация студентов к учебному процессу обычно заканчивается в конце 2-го – начале 3-го семестра. Особое значение приобретает задача разработки и внедрения методов рационализации и оптимизации самостоятельной работы студента, оказание помощи, что подтверждает необходимость психологической службы в вузе.

Адаптации первокурсников к условиям вуза способствуют: работа по формированию и комплектованию студенческих групп; ритуал «Посвящение в студенты»; чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей в группе; знакомство с историей вуза и выпускниками; организация консультационных пунктов в общежитиях, введение ежемесячной аттестации. В некоторых вузах существует практика органи-

зации учебной адаптации студентов через специальные курсы, например «Основы учебного самоменеджмента», где даются алгоритмы чтения, обработки информации, планирования деятельности, повышения учебной мотивации.

На первом курсе основной задачей является приобщение к студенческим формам коллективной жизни, так как поведение многих студентов отличается высокой степенью конформизма, отсутствием дифференцированного подхода к своим учебным ролям. *Второй курс* является периодом самой напряженной учебной деятельности, когда студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Завершается период адаптации к учебной среде. *На третьем курсе* начинается специализация, укрепляется интерес к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов, что сопровождается сужением сферы разносторонних интересов личности. *На четвертом курсе* происходит первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики, идет интенсивный поиск более рациональных форм и путей специальной подготовки, переоценка многих ценностей. Перспектива скорого окончания вуза *на пятом курсе* предопределяет четкие практические установки на будущий род деятельности; у студентов появляются новые ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы.

Социально-психологический портрет студента в целом складывается из установок и мотивов, с которыми студент пришел в вуз, и из качеств и ориентиров, формируемых в процессе обучения. Уровень подготовки, система ценностей, отношение к обучению, к профессиональному будущему обусловлены организацией образовательного процесса, уровнем преподавания, типом взаимоотношений преподавателей и студентов.

Результаты опроса студенческой молодежи в связи с избранной профессией свидетельствуют о том, что около 30% ориентированы на образование как на профессию (около трети); на бизнес – 26%, для них образование – инструмент для дальнейшего устройства в жизни; третья группа – неопределившиеся.

Типы поведения в сфере обучения и познания: ориентированность на широкую специализацию, разностороннюю профессиональную подготовку; ориентированность на узкую специализацию; ориентированность на усвоение знаний лишь в пределах учебной программы. Тип поведения обу-

словлен мотивами учения: профессиональные мотивы (стремление стать высококвалифицированным специалистом), познавательные мотивы (желание получить интеллектуальное удовольствие от процесса обучения), мотивы социальной идентификации (достичь социального одобрения, избежать осуждения), утилитарные мотивы (желание получить стипендию, место в общежитии).

Стремление изучить и понять личность каждого студента, особенности его проявлений в образовательной и социокультурной среде, помочь ему в адаптации к учебно-воспитательному процессу вуза, в формировании направленности на избранную специальность детерминируют результаты воспитательной деятельности преподавателя вуза.

Вопросы и задания

Задание 1. Ученые предлагают следующую типологию студентов по ориентации на учебу, науку, профессию; общественную деятельность; культуру; коллектив: «Гармоничный», «Профессионал», «Академик», «Общественник», «Любитель искусств», «Старательный», «Середняк», «Разочарованный», «Лентяй», «Творческий», «Богемный». На ваш взгляд, данная типология исчерпывает все возможные типы студентов?

Задание 2. Познакомьтесь с выдержками из эссе студентов разных курсов на тему «Портрет моего поколения». В отрывках сохранена авторская стилистика. Сопоставьте совокупный портрет со своими представлениями о портрете нынешнего поколения.

«В наше время очень изменился менталитет молодежи. Она стала больше задумываться о своем здоровье, о философии своего существования. Уже многие в этом возрасте стараются найти цель своей жизни и следовать ей. Кто-то еще в поиске. Для многих целью жизни становится спорт, который сейчас, как говорится, в моде. Для некоторых даже экстремальный спорт. Но многие видят и находят себя в другом. Сейчас для молодежи открыто очень много сфер. Это Интернет, различные виды спорта, развлекательные центры, клубы и многое другое. Ко многому другому я отношу различные виды субкультур...»

«У современной молодежи множество различных увлечений, которые могут быть прочным фундаментом карьеры. Но, к сожалению, есть и та молодежь, у которой нет интересов, и она ведет аморальный образ жизни. На улицах нашего города все чаще встречаются молодые люди, у ко-

торых одно занятие – выпивка алкоголя, курение, или, еще хуже, употребление наркотиков...»

«На мой взгляд, раньше были времена лучше, жизнь была лучше и молодежь тоже была лучше, спокойнее, добрее. В наше время молодежь делится на тусовщиков и спокойных. У большинства ветер в голове, об этом даже свидетельствуют такие факты: у 21% молодежи ценности в жизни – купить больше вещей. Мне не очень нравится сегодняшнее поколение, но я считаю, что оно такое от нашего образа жизни...»

«На мой взгляд, молодежь нашего поколения выглядит: юноша или девушка, довольно интересной внешности, с яркими глазами от того, что много мыслей и чувств переполняет, одежда очень разнообразная – от романтического стиля до немного вульгарного; наверное, 40% курящих, но остальные заботятся о здоровье. Молодежь общается часто в компаниях, так как одному трудно прожить в мире, где царят несправедливость и ложь. Вообще, портрет нашего поколения похож на витрину в магазине, где много полок, и на каждой полочке – разные люди и интересы. Мне кажется, наше поколение не очень может сопереживать другим людям или просто подать руку прохожему, который упал, а ведь люди постарше всегда помогают. Молодежь иногда лезет по головам, просто потому, что думает, что по-другому не получится...»

«Мое поколение стремится больше к достижению собственного блага, до общества ему нет дела. Мое поколение выросло не на сказках, которые рассказывали мамы и бабушки, а на мультфильмах. Детство провели не на улице с друзьями, играя в лапту, хоккей, а дома у телевизора. В школе были помешаны на компьютерных играх. Сейчас наше поколение не представляет жизнь без компьютера и Интернета, с друзьями общаемся через сеть. Мы забыли, что есть такое творение людей, и творение прекрасное, как книги. Мы забываем своих знаменитых писателей, а их произведения и не знаем. Мы даже редко смотрим новости, нам неинтересно, что происходит в мире. Мое поколение – это человек, полностью оснащенный компьютерной техникой, вечно спешащий куда-то, у которого нет ни на что и ни на кого времени, но вместе с тем ленивый, чтобы познавать более-менее интересные вещи, потерявший духовные начала в себе, сменив их материальными и техническими средствами...»

«Очень много факторов влияет на психику молодежи. К таким факторам можно отнести СМИ. В результате просмотра фильмов, игры в

компьютерные игры у многих появляются такие качества, как жестокость, тяга к насилию, неуважение к старшим...»

«Нам часто говорят, что без высшего образования никуда. А как же слесаря, плотники, рабочие заводов и т.д.? Все наше поколение хочет лучшего! ... Но наше поколение я вижу в лучшем виде. На нас лежит большая ответственность за Россию. И мы будем к этому стремиться!»

7.3. Основы моделирования и проектирования системы воспитательной работы в учреждении высшего профессионального образования

В педагогической теории и практике используются понятия «система воспитания», «система воспитательной работы», «воспитательная система», «воспитательная среда», отражающие различные аспекты и уровни воспитательной деятельности вуза. Так, система воспитания – это совокупность теоретических положений и выстраиваемых на их основе воспитательных стратегий; устойчивый, обладающий свойством целостности социально-педагогический механизм, реализующий в практике заданные цели воспитания. Система воспитательной работы – совокупность взаимосвязанных воспитательных мероприятий, которая существует на уровне опыта деятельности конкретных субъектов воспитания, отражая специфику целей, содержания, оценки результативности работы. Воспитательная система – развивающийся во времени и пространстве комплекс взаимосвязанных компонентов исходной концепции; интегральное выражение целостной совокупности компонентов процесса воспитания (учебно-методических, научно-методических, управленческих, кадровых, материально-технических). Воспитательная среда вуза – совокупность окружающих социальных, дидактических, материальных и духовных условий, в которых протекает процесс профессионально-личностного становления студента.

Важнейшими структурными компонентами системы воспитания в вузе, требующими нового теоретико-методологического осмысления и целенаправленного моделирования, являются: содержание воспитания; цели и задачи воспитания; субъект и объект воспитания; современная воспитательная система; направления воспитательной деятельности. Источниками содержания воспитания выступают ценности, нормы, эмоции, социально-психологические эталоны, стандарты, стереотипы поведения, ритуалы,

опыт, воспитывающая ситуация, пример. *Содержание воспитания* на теоретическом уровне представляется в виде концепций, моделей, программ воспитания. В структуре содержания воспитания выделяются (И.А. Колесникова) следующие блоки: *нормативный* – социокультурные нормы и традиции (функция адаптации); *креативный* – творчество воспитанника по отношению к своему человеческому образу (креативная функция); *корректирующий* – восполнение пробелов в воспитании (корректирующая функция); *прогностический* – идеальные личностные свойства и поведенческие характеристики, обращенные в будущее (прогностическая функция).

При разработке концепции воспитательной системы учреждения высшего профессионального образования учитывается специфика вуза как образовательной системы и особенности среды. Воспитательная система учреждения профессионального образования существует в социокультурном контексте, потому при ее проектировании необходим анализ и учет условий и заказа макро-, мезо-, микросоциокультурной среды; анализ программных документов по проблемам воспитания (федеральные программы по развитию воспитания в системе образования, по патристическому воспитанию, программы модернизации образования, документы по организации самоуправления и созданию общественных организаций).

Существует множество подходов к пониманию сущности воспитания и проектированию воспитательных систем образовательных учреждений, задача проектировщиков – определить, какой из них оптимален для учреждения высшего профессионального образования. В связи с активным использованием в современной педагогике идей синергетики остается актуальным ряд проблем, которые еще не нашли своего адекватного решения. Это и проблема количественного либо точного качественного описания воспитательной системы как иерархизированной системы элементов. Несмотря на то что синергетический подход позволил сделать ряд выводов, имеющих большое теоретическое и практическое значение, сами эти выводы скорее носят характер методологических принципов. В качестве примера можно сослаться на идею открытости воспитательной системы, идею неравновесного управления (малое воздействие – значительные результаты), которые в практике не находят научно обоснованного решения. Блоки структуры воспитательной системы: цели, деятельность, управление – выделялись в соответствии с определенными историческими периодами развития психологии и педагогики: период деятельностного подхода «оставил»

после себя деятельность как основу воспитательной системы, результаты изучения отношений в советской психологии коллектива – блок отношений и т.п. Поэтому вопрос о структуре воспитательной системы также остается нерешенным.

Идеи *феноменологического подхода* в последние десятилетия также активно осваиваются теорией воспитательных систем (В.М. Воропаев, Н.М. Борытко). Авторы проецируют в область воспитания идеи феноменологии (Э. Гуссерль, Л. Ландгребе, Э. Финк, М. Мамардашвили и др.) о смысловой жизни сознания; используют концепты философской герменевтики (Ф. Шлеймахер, Г. Дильтей, Х.Д. Гадамер, П. Рикер и др.). В феноменологически ориентированной социологии социальный мир рассматривается прежде всего как мир значений, переживаемых и интерпретируемых людьми в повседневной жизни. Воспитательная система фактически является частью (возможно основной) повседневной жизненной реальности коллектива. В.М. Воропаев подчеркивает, что воспитательная система существует прежде всего в сознании воспитателей и воспитанников, а педагогическая эффективность воспитательной системы во многом коррелирует с ее уникальностью, последняя же определяется уникальными, индивидуальными особенностями ее субъектов, в первую очередь педагогов. Воспитательную систему образовательного учреждения М.В. Воропаев описывает как сложное психолого-социопедагогическое образование, ядром которого является педагогическая реальность.

Важен вывод о феноменологической уникальности воспитательной системы образовательного учреждения, направлениях и средствах ее развития. Феноменологический подход позволяет расширить область анализа компонентов воспитательной системы, так как предполагает, что в реальной жизни нет четкой границы между феноменами культуры образовательного учреждения (субкультуры) и ее воспитательной системой, объективность онтологии воспитательной системы относительна. Таким образом, феноменологический подход позволяет уйти от прагматического понимания воспитательной деятельности как ряда действий, мероприятий и сосредоточиться на ценностном аспекте возникновения и развития феномена воспитательной системы. Данный подход разрушает мифологию абсолютизации «субъект-субъектного» характера педагогического взаимодействия, подчеркивая, что именно педагогическая реальность выступает ядром воспитательной системы.

Компетентностный подход позволяет углубить современные представления о воспитательной системе, хотя в целом проблематика компетентностно ориентированного подхода в образовании находится в стадии разработки. В России этот подход начинает разрабатываться в процессе решения учеными и практиками задач модернизации образования, поиска путей повышения его эффективности (В.И. Байденко, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.Г. Каспржак, С.В. Кульневич, А.В. Хуторской и др.). Но в области обучения освоение данного подхода идет более интенсивно, чем в области воспитания (Н.М. Борытко), хотя его использование в процессе проектирования и развития воспитательной системы может быть не менее эффективным.

Одни исследователи представляют компетентностный подход в рамках знаниевой парадигмы, что обуславливает набор компетенций как совокупности знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Этот же подход, но уже в рамках личностно ориентированной парадигмы задает набор компетенций, ориентированный на смысловую составляющую любого вида деятельности. Понятие компетенции всегда личностно окрашено качествами конкретного человека, оно включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, а также результаты обучения (как личностные достижения), систему ценностных ориентаций, привычки, ответственность за последствия совершенных действий и др.

Понятие «компетенция» – интегративное: оно описывает не столько элементы системы, сколько связи между ними. Компетенция и компетентность – понятия процессуальные, они проявляются и формируются в деятельности. Конкретное наполнение данных понятий зависит от типов ситуаций. Поэтому ключевые (наиболее универсальные) компетенции и компетентности есть результат не только общего образования, но и образовательного опыта человека в целом, включающего и опыт воспитательный. В таком понимании компетентностно ориентированное образование может стать основной идеей проектирования воспитательной системы.

Независимо от выбранных подходов при проектировании обращается особое внимание на то, что воспитательная система – это, прежде всего, педагогическая реальность, где должны быть определены смыслы воспита-

тельной деятельности. Алгоритм проектирования воспитательной системы на основе ценностного самоопределения (Е.Н. Барышников) представляет последовательность действий: определяются базовые ценности и смыслы педагогической деятельности; выбираются конкретные ориентиры; отбрасывается содержание воспитательного процесса и его мотивация.

Оптимальная структура модели воспитательной системы вуза основана на блочно-модульной технологии проектирования. Методологическая основа модели воспитательной системы отражает представление о региональных, социально-экономических, культурно-национальных и других особенностях окружающей среды; содержит знание и понимание механизмов развития и саморазвития личности; включает определение цели творческого освоения студентами идеалов, принципов, норм и ценностей вузовского сообщества. Модули этого блока отражают региональные специфические особенности вуза и условия, которые необходимо учитывать при создании воспитательной системы; воспитательные цели и задачи; основные принципы организации воспитательного процесса и создания комфортной среды.

Содержательно-операциональный блок модели воспитательной системы предполагает разработку целевых программ воспитания, планов, а также социокультурных и педагогических технологий и содержит: целевые программы воспитания студентов; план реализации программ; методическую базу для эффективной реализации программ; педагогические и социокультурные технологии.

Организационно-деятельностный блок включает описание структурных компонентов воспитательной системы, функциональных характеристик вузовских групп разной степени общности, основ управленческой деятельности в соответствии со спецификой вуза, что предполагает эффективное владение субъектами управления техниками диагностирования, прогнозирования, реализации и анализа социально-педагогических явлений и состоит из следующих модулей: организационно-педагогическая структура воспитательной системы; содержание и специфика управления (традиционные и инновационные органы управления, их функции); диагностика отслеживания и коррекции программ, применяемых технологий.

Финансово-материальный блок содержит описание материальной базы, необходимой для реализации целевых программ, осуществления инно-

вационных проектов, указывает источники финансирования, спонсорскую поддержку.

Анализ опыта организации воспитательной работы в вузах позволяет сделать вывод о том, что основные ее направления реализуются через целевые программы, наиболее актуальными из которых являются: первичная профилактика наркомании; студенческая наука; культура здоровья студентов; гражданско-патриотическое воспитание; социально-психологическая адаптация первокурсников; воспитание толерантного сознания; нравственно-эстетическое воспитание студенческой молодежи и т.д. Обратимся к целевым программам, прошедшим апробацию в вузах.

Целевая программа «Воспитательный потенциал учебного процесса»

Одна из важнейших задач концепции воспитательной деятельности вуза состоит в обеспечении взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной работой. Данная целевая программа предусматривает:

- углубление воспитательного аспекта профессиональной подготовки специалиста, что должно отражаться в содержании учебных программ дисциплин, в индивидуальной работе преподавателя по профессиональному воспитанию студентов;
- осуществление системы мер по преодолению пассивности, усилению мотивации студентов в нравственно-этическом, интеллектуальном и культурном развитии, обеспечению единства профессионального образования и нравственного воспитания;
- разработку образовательных программ и учебных планов на основе сочетания фундаментализации, гуманизации, гуманитаризации и профессионализации образования;
- активизацию самостоятельной работы студентов при освоении образовательных программ, использование в учебном процессе активных форм (семинаров, деловых игр, упражнений проблемного характера и т. п.), развитие новых технологий обучения, информационных, организационно-методических и технических систем обеспечения учебного процесса.

Для реализации данной программы необходимо:

1. Обеспечение при проведении учебных занятий акцента на функции воспитания у студентов личных, гражданских и профессиональных качеств, отвечающих интересам развития личности, общества, качеств патриотов России;

2. Усиление внимания всех кафедр к общекультурной, гуманистической и нравственно-этической функциям образования через включение данной проблематики в повестку заседаний;

3. Наличие учебных планов, обеспечивающих единую систему преподавания гуманитарных дисциплин в течение всего периода обучения студентов, и сочетание обязательных гуманитарных дисциплин с занятиями по выбору (спецкурсы, элективные, факультативные и т. п.), соблюдение логической последовательности в изучении гуманитарных дисциплин (их преемственности, взаимодополняемости);

4. Усиление мотивации студентов к участию в научных исследованиях кафедр;

5. Активизация деятельности студенческих научных кружков на кафедрах, проведение научных студенческих семинаров, конференций, предметных олимпиад, конкурсов на лучшие научно-исследовательскую студенческую работу, курсовой и дипломный проекты и т. п.;

6. Повышение эффективности работы учебных научно-исследовательских, проблемных групп;

7. Организация мероприятий по активному подключению студентов к управлению учебным процессом (создание старостата, обсуждение на заседаниях студенческих советов проблем высшей школы, результатов внедрения новых технологий обучения, рассмотрение проблем трудоустройства выпускников и др.).

При отборе воспитательного материала в содержании учебных курсов преподаватели соблюдают следующие требования:

- отражают в программах современные достижения науки;
- активно используют в процессе обучения принцип создания проблемного поля через отражение противоречий и различных направлений в развитии научной мысли;
- определяют основные идеи учебных дисциплин применительно к задачам профессионального воспитания;
- используют междисциплинарную интеграцию при организации учебно-воспитательного процесса, что означает реализацию глубокой связи между учебными дисциплинами, работу над созданием у студентов общих, синтезированных понятий;
- используют активные формы и методы обучения (лекции проблемного характера, лекции-визуализации, лекции вдвоем, лекции с зара-

нее запланированными ошибками; семинарские занятия по принципу «круглого стола», семинар-дискуссия, семинар с использованием элементов «мозгового штурма», семинар-исследование; деловые игры, ролевые и управленческие игры; метод конкретных ситуаций).

Ожидаемые результаты:

1. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса.
2. Наличие воспитательных задач в разработанных учебно-методических комплексах дисциплин.
3. Сформированность профессиональной позиции преподавателей как воспитателей.
4. Сформированность у студентов личных, гражданских и профессиональных качеств, отвечающих интересам развития личности, общества.

Целевая программа «Лидер»

Несомненна актуальность работы по развитию студенческого самоуправления, которое рассматривается как важнейшее условие реализации творческой активности и самостоятельности студентов в научно-профессиональных и социально-культурных отношениях. При организации воспитательной работы в вузе акцент делается на развитие самостоятельности студентов в конструировании и организации собственной личностной стратегии, большая роль отводится студенческому самоуправлению: студенческим советам факультетов, студенческому совету филиала. Для повышения эффективности работы органов самоуправления организуется учеба студенческого актива по различным направлениям воспитательной деятельности, формируются инициативные группы студентов.

Должно стать традицией совместное со студентами обсуждение вопросов университетской жизни: качества образования, жилищно-бытовых условий в общежитии, медицинского обслуживания, организации питания, отдыха и досуга, физкультурно-оздоровительной работы, – организуемое в формате дискуссий, конференций, форумов.

Особое внимание следует уделять развитию основ самоорганизации студентов через «мягкие» модели самоуправления. В отличие от «жестко структурированных», эти модели инициируются самими студентами и возникают на основе интересной для них деятельности. Одной из основных форм такого варианта самоуправления является проектная группа. Именно такие формы, приводя к реализации «фирменных» вузовских проектов, спо-

способствуют выработке у студентов корпоративных ценностей. Важным направлением данной целевой программы выступает корпоративное воспитание, которое предполагает создание клуба выпускников, увеличение количества ассоциаций выпускников на факультетах, создание музея истории вуза силами студентов, что будет способствовать развитию у них чувства корпоративности, профессионального достоинства.

Необходимо организовать поддержку социально-творческой и социально-воспитательной инициативы студентов. Студенческие отряды являются одной из демократичных школ формирования социальной коммуникабельности и готовности к социальному партнерству у молодежи, деятельность студенческих отрядов – востребованная форма в жизни вуза и города. Предстоит целенаправленно содействовать организации временных студенческих отрядов для работы по благоустройству улиц города, выездных концертных бригад на предприятиях и организациях города, поддерживать начинания творческих коллективов. Педагогический отряд необходимо более активно привлекать для проведения воспитательной работы со школьниками города.

Принцип общественной направленности деятельности участников программы «Лидер» предполагает придание содержанию мероприятий общественно значимого характера, соответствия актуальным задачам развития вуза, города, региона.

Ожидаемые результаты:

1. Развитость у студентов вуза лидерских качеств.
2. Планирование и организация студенческой жизни на основе студенческих инициатив.
3. Увеличение количества и повышение качества воспитательных проектов.
4. Активная социально-воспитательная деятельность студентов в городской и региональной образовательной среде.

Целевая программа «Социально-психологический портрет студента»

При определении содержания и технологий воспитания студенческой молодежи, формирования ее мировоззрения, духовно-нравственных ценностей, общей культуры следует иметь в виду ряд существенных социально-психологических особенностей студенчества, к которым в настоящее время относятся изменение идеологии личности, ее ценностно-мировоззренческих ориентаций. Это связано, прежде всего, с тем, что современное

студенчество как часть общества переживает и отражает те же специфические противоречия и трудности, что и страна в целом.

Специфика студенческой молодежи проявляется и в том, что у определенной части ее на первый план выдвигаются экономические мотивы и стимулы жизнедеятельности; взаимоотношения в обществе – деловые, личные, общественные – зачастую рассматриваются через призму материального интереса. Кроме того, остра проблема мотивации обучения и профессионально-жизненных планов современного студента. Потому необходимы профессиональное изучение и, в случае необходимости, коррекция социально-психологических качеств, работа по усилению профессиональной направленности студентов. Для состояния воспитательной системы вуза также особое значение имеет социально-психологический климат, комфортность образовательной среды.

Важной задачей работы в вузе является изучение личности и мнений студентов, результатов учебно-воспитательной работы с ними, поэтому в организационной структуре внеаудиторной воспитательной работы большое значение приобретает взаимодействие с социологической лабораторией в области социального мониторинга и диагностики проблем студенческой жизни.

Для оказания помощи в решении проблем, возникших в ходе деятельности и межличностных отношений студентов, в вузе организуется психологический консультативный центр, направлениями деятельности которого являются: психологическое консультирование, социально-психологическая диагностика психического состояния и личностных качеств, коррекция с использованием комплексных методик самодиагностики, психопрофилактики и психопросвещения. В связи с тем что период обучения в вузе – это время не только становления специалиста, но часто и возникновения студенческой семьи, необходимо создать «Клуб молодой семьи».

Следующая проблема, решаемая данной целевой программой, – учебная и социально-психологическая адаптация студентов первого курса. На основе проводимых исследований при помощи кафедр психологического факультета необходимо осуществлять мероприятия, направленные на оптимизацию социально-психологической адаптации студентов (ознакомление студентов с историей, традициями, перспективами развития вуза и факультета; организация «Дней адаптации»; изучение курсов по основам самоменеджмента; ознаком-

ление с правовым и социальным статусом студентов, со сведениями о культуре умственного труда, этике, основах здорового образа жизни).

Программа «Социально-психологический портрет студента» – это также комплекс мероприятий по морально-нравственному и этическому воспитанию студентов, который включает в себя:

- проведение социологических исследований и опросов студентов, преподавателей, сотрудников по проблемам морально-нравственного климата в студенческих коллективах, этики поведения, принципов и норм общения и общения людей;
- использование результатов исследований и опросов для организации жизнедеятельности в вузе (создание атмосферы согласия, единения, правовой культуры, уважения к нравственно-этическим принципам и нормам общения);
- разработку и соблюдение кодекса чести, профессиональной и нравственной этики специалиста.

Данная программа предусматривает проведение мониторинга результативности воспитательной деятельности, в основе которого лежат показатели результативности воспитательной деятельности вуза. Совместно с социологической лабораторией разрабатывается диагностический инструментарий мониторинга (анкеты «Социально-психологический портрет первокурсника», «Воспитательная среда вуза», «Влияние вторичной занятости студента на учебную успеваемость», анкета выпускника) и ежегодно проводятся социологические опросы для выявления динамики показателей результативности воспитательной деятельности и комфортности образовательной среды. В ходе исследовательской деятельности будет получена информация (данные о социальном самочувствии студентов, отношении их к учебной и внеучебной деятельности, выбранной специальности), которая станет основой адресной помощи студентам по вопросам трудоустройства, правовой защиты, культурно-оздоровительной деятельности. Проводимые социально-психологические исследования и опросы позволят выявить интересы, настроения, отношение к культурно-образовательной среде вуза. Результаты исследований лягут в основу при составлении перспективных планов и программ воспитательной работы, учебы студенческого актива.

К этой деятельности необходимо привлекать старшекурсников. Накопленный материал они смогут использовать в написании курсовых и дипломных работ, в создании различных проектов по проблемам студенческой жизни.

Ожидаемые результаты:

1. Наличие объективной информации о социально-психологическом самочувствии студентов, об оценке ими результативности воспитательной деятельности вуза, комфортности образовательной среды.
2. Планирование воспитательной деятельности на основе мнений, запросов студентов и выявленных проблем.

Целевая программа «Здоровье»

Программа реализуется в целях координации, активизации и осуществления самостоятельной спортивной и физкультурно-оздоровительной работы среди студентов, преподавателей и сотрудников вуза. Задачи программы: формирование личности будущего специалиста средствами физического воспитания; развитие потребности в физическом самосовершенствовании и самовоспитании; формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре и спорту, здоровому образу жизни и социальной активности; укрепление здоровья студентов, обеспечение единства биологических, психических и социальных функций.

Направления деятельности в рамках программы: агитационно-пропагандистская работа в области физкультуры и спорта, приобщения к здоровому образу жизни; проведение спортивно-массовых мероприятий, соревнований; создание и функционирование спортивных секций; подготовка сборных команд по различным видам спорта для участия в соревнованиях различного уровня; создание спортивных клубов по разным видам спортивной и физкультурной деятельности; организация профилактических мероприятий по борьбе с зависимостями (табачной, алкогольной, наркотической); организация и проведение спортивной и оздоровительной работы с преподавателями и сотрудниками вуза.

Ожидаемые результаты:

1. Увеличение количества спортивно-оздоровительных мероприятий по запросам студентов.
2. Сформированность у студентов мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни.
3. Отсутствие отрицательной динамики показателей здоровья за время обучения.

Целевая программа «Студенческий абонемент»

Трудности структурирования досуга современного студента связаны не только с отсутствием свободного времени. Специалисты отмечают следующие проблемы: коммерциализацию досуговой сферы, что ограничивает доступ к услугам культурно-развлекательных и спортивно-оздоровительных учреждений; вестернизацию культурных потребностей молодежи; склонность не к активно-созидательным, а к пассивно-созерцательным формам досуга. Для решения указанных проблем разработана программа «Студенческий абонемент», позволяющая формировать в вузе локальную культурную среду, которую можно рассматривать как срез интеллектуальной и творческой жизни города. Студент сможет чувствовать себя полноценной и самодостаточной личностью в большом городе с богатыми культурными традициями, если он активно осваивает эту культурную среду. Адресная помощь в этом оказывается через организацию системы льготного (бесплатного) посещения учреждений культуры: филармонии, театров, музеев.

Ожидаемые результаты:

1. Развитие культурных потребностей студентов.
2. Увеличение количества посещений учреждений культуры.

Таким образом, целевые программы направлены на решение актуальных для воспитательной среды вуза проблем, представляют собой комплексную деятельность, нацеленную на достижение четко зафиксированного результата.

Вопросы и задания

Задание 1. В определении понятий «метод воспитания», «форма воспитания» существует множество вариантов в зависимости от оснований классификации. Познакомьтесь с определениями данных понятий. Составьте по учебникам и учебным пособиям по педагогике таблицу классификаций.

Метод воспитания – система регулятивных принципов и правил организации педагогически целесообразного взаимодействия преподавателя и воспитанника, применяемая для достижения воспитательной цели; система действий, направленная на решение конкретной воспитательной задачи. Метод содержит в себе правила и способы действия, систему принципов и

внешнюю организационную форму их реализации. Структура метода: средства – формы взаимодействия – позиции – технологические приемы.

Форма воспитания – внешнее выражение организации взаимодействия педагога и воспитанника, способ существования и выражения содержания воспитания. Классификация форм:

1. Форма организации определенного вида деятельности: познавательной, игровой, коммуникативной (лекция, игра, беседа, дискуссия).
2. Форма взаимодействия (индивидуальная, групповая, коллективная, сетевая).
3. Комплексная форма воспитательной работы (неделя талантов, праздничный вечер, турнир знатоков).
4. Форма управления воспитательным процессом (общее собрание, совет дела).
5. Форма контроля (творческий отчет, общественная экспертиза).

Задание 2. Ниже представлен перечень возможных направлений и форм работы, реализуемых органами студенческого самоуправления (материалы Межвузовского центра проблем развития личности студентов). Дополните их, используя опыт вашего вуза. Проанализируйте, какие из направлений и форм востребованы в студенческой среде и почему.

Направления работы студенческих общественных объединений и органов студенческого самоуправления	Формы работы
Благоустройство территории и помещений	– формирование отрядов трудового профиля по благоустройству территории вуза; – оформление актовых залов и рекреаций; – организация конкурса студенческих общежитий; – организация конкурса на лучшую комнату в общежитии; – организация работ по уборке территории, прилегающей к общежитию; – организация работ по уборке общежития; – организация работы по благоустройству загородных баз отдыха и детских центров вуза
Вторичная занятость студентов	– организация работы студенческих бирж труда; – организация работы терминальных станций служб занятости в вузах; – организация ярмарки вакансий временных рабочих мест; – организация встреч с работодателями; – организация ярмарки профессий

Гражданско-патриотическое	– поздравление ветеранов ВОВ; – проведение социологических опросов солдат, прошедших боевые действия; – контроль за недопущением создания групп экстремистского толка и антироссийской расистской направленности; – организация работы реабилитационных центров для студентов – участников боевых действий; – организация шефства над воинскими частями и подразделениями; – шефская помощь бывшим преподавателям вуза – пенсионерам и ветеранам; – организация тематических праздников, посвященных знаменательным датам Российского государства; – организация творческих вечеров и акций, посвященных развитию: российского фольклора, русской песни, танца, других жанров и видов народного творчества; – организация акций, направленных на укрепление дружбы между различными народностями России; – организация акций, направленных на формирование культуры мира
Информационное	– организация работы студенческих средств массовой информации: студенческая газета, информационные стенды, студенческая радиостанция, студенческое телевидение; – организация работы студенческой социологической службы; – формирование банка данных о студенческих общественных организациях; – формирование информационного банка данных об основных акциях и мероприятиях, адресованных российскому студенчеству; – организация работы студенческих пресс-центров; – создание интернет-страницы по проблемам студенческой жизни; – организация конкурса информационных студенческих систем факультетов
Социальное обеспечение студенчества	– оказание материальной помощи нуждающимся студентам; – выделение путевок в дома отдыха и санатории за счет средств соцстрахования, других источников внебюджетного финансирования, общественных студенческих фондов; – создание групп контроля за работой системы общественного питания; – организация общественного питания студентов; – оказание помощи по оплате лекарств; – учреждение дополнительных стипендий; – создание фондов премирования активных студентов; – содействие в прохождении лечения в стационарных медицинских учреждениях (для особо нуждающихся студентов)

Научно-исследовательская деятельность студентов	- организация студенческих научных конференций по молодежным и студенческим проблемам; - организация студенческих научных конференций по профилю вуза; - поддержка работы студенческих научных обществ; - содействие в издании научных публикаций студентов; - организация «Дней защиты специальности»; - создание научного дискуссионного клуба; - организация работы временных научно-исследовательских творческих коллективов под конкретные проблемы; - организация конкурсов студенческих исследовательских работ; - организация конкурсов рефератов по различной тематике
Организация досуга	- создание клубов по интересам; - организация дискотек; - работа с ночными клубами и дискотеками; - приглашение бардов; - проведение фестивалей самодетельной песни; - организация конкурсов талантов; - организация КВН и других творческих конкурсов между группами, курсами, факультетами; - проведение тематических праздников; - организация группового посещения театров и концертных программ; - организация фестивалей; - организация экскурсий по историческим и памятным местам России и своего региона, в музеи и выставочные комплексы и т.д.; - организация музыкальных салонов, литературных гостиных; - проведение турниров знатоков; - организация познавательных и сюжетных игр; - организация творческих встреч с артистами театров, кино, интересными людьми
Социально-воспитательная работа с детьми	- создание студенческих ремонтно-строительных бригад по благоустройству детских площадок, оказанию помощи в мелком ремонте детским образовательным учреждениям, социальным приютам и т.д.; - создание педагогических отрядов; - организация кружковой и клубной работы в школах; - работа в детских оздоровительных лагерях вожатыми; - организация концертно-развлекательных программ в госпиталях, детских центрах, приютах; - работа в детских домах и школах-интернатах; - организация марафонов милосердия
Обучение студенческого актива	- организация работы школы лидеров; - работа с резервом кадров студенческого актива; - организация выездных учебных сборов студенческого актива;

	- организация работы школы журналистского мастерства; - организация работы школы обучения членов студенческих отрядов по профилю деятельности; - создание школы резерва актива
Профориентационная работа со школьниками	- создание вузовского центра «Абитуриент»; - индивидуальная работа со школьниками; - проведение дней открытых дверей
Профилактика вредных привычек	- разъяснительная работа; - разработка и реализация комплексных программ профилактики вредных привычек; - организация работы оперативных отрядов (выявление неблагоприятных мест в вузе, дежурство на студенческих мероприятиях); - создание групп поддержки студентам, решившим искоренить вредные привычки; - организация работы центров профилактической помощи при наркомании или алкогольной зависимости; - проведение тематических лекториев
Психологическая поддержка	- организация работы «телефона доверия»; - организация работы Клуба адаптации к студенческой жизни (для первокурсников); - организация центра социально-психологической реабилитации студентов; - организация работы службы психологического консультирования
Спортивно-оздоровительное	- организация дней здоровья; - организация спортивных соревнований среди участников спортивных секций; - организация спортивных соревнований среди студентов по игровым видам спорта; - организация работы спортивно-оздоровительных лагерей (в т.ч. палаточных); - организация однодневных выездов на природу; - организация внутривузовских и межавузовских универсиад, олимпиад, спортивных театрализованных праздников; - поддержка работы спортивных и туристических секций; - организация туристических слетов и походов
Содействие развитию талантов и умений студенческой молодежи	- организация выставок студенческих работ; - организация работы клубов по интересам и кружков прикладного творчества; - организация творческих мастерских по различным направлениям творческой деятельности; - создание центров студенческого творчества
Экологическое	- организаций рейдов по местам массового отдыха студентов вуза; - организация субботников по очистке территории от мусора; - проведение дней малых рек и водоемов

Учебная работа	– организация работы совета старост; – организация встреч с преподавателями, деканами, ректором
Формирование традиций вуза	– посвящение в первокурсники; – создание клуба выпускников; – организация традиционных праздников; – разработка символики вузовских общественных организаций и органов студенческого самоуправления; – организация встреч с выпускниками; – торжественное вручение диплома
Представление интересов студентов и защита студенческих прав	– участие в органах управления вуза (Ученом совете, общественных формированиях, комиссиях Ученого совета); – участие в разработке нормативно-правой базы деятельности студенческих общественных организаций, клубов, других формирований и студенческих органов самоуправления
Межвузовское взаимодействие	– организация студенческих обменов между вузами различных регионов; – участие в федеральных и региональных студенческих программах; – участие в студенческих форумах, фестивалях, слетах и других общероссийских массовых акциях

7.4. Управление воспитательной работой в учреждении высшего профессионального образования

Управление воспитательной работой в вузе включает в себя выполнение ряда **общих управленческих функций**: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной, описанных в современных пособиях по управлению образовательными системами. Но предмет деятельности – воспитание студентов – обуславливает их специфическое наполнение, и потому остановимся на **трех основных аспектах**, определяющих продуктивность управления воспитанием в вузе: создание структуры воспитательной работы; определение ценностно-смысловых основ повышения профессиональной компетентности преподавателей в области воспитания; диагностике результативности воспитания.

Структура воспитательной работы реализуется в учреждениях высшего профессионального образования через совокупность трех подсистем и их компонентов:

1) подсистема воспитания и развития личности, включающая участников воспитательного взаимодействия, воспитание в учебном процессе (студенты, профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий персонал и организаторы внеучебной работы); воспитание во внеаудиторное время (специалисты различного профиля: художественного, спортивного и др.); воспитание личности во внешней социальной деятельности (взаимодействие с социумом через лидеров и участников общественных молодежных организаций, неформальных движений, политических партий, спортивных и творческих организаций);

2) подсистема направлений внеучебной работы и реализуемых видов деятельности, которая может строиться на основе целевых программ или включать следующие направления: формирование мировоззрения и системы базовых ценностей: общечеловеческих, гражданских, профессиональных; нравственно-этическое, правовое, гражданско-патриотическое, эстетическое, физическое, экологическое и природоохранное, семейно-бытовое воспитание;

3) подсистема обеспечения и ее нормативно-правовое сопровождение. Нормативно-правовое обеспечение внеучебной работы учреждения высшего профессионального образования включает в себя перечень основополагающих документов образовательного учреждения по внеучебной работе, основывающихся на общей законодательной и нормативной базе Министерства образования и науки Российской Федерации, вводящих норму и обеспечивающих ее регулирование в конкретном образовательном учреждении на уровне различных органов управления и их компетенций.

Представим типовой вариант функций структур управления воспитательной деятельностью вуза и должностных лиц. На общеузовском уровне Ученый совет вуза определяет: концепцию и программу развития воспитания, ценностные основы их реализации; направления формирования воспитательного пространства; методы и формы взаимодействия преподавателей и студентов, поддержки и развития учебно-творческих и научно-исследовательских инициатив, новаторских идей в области воспитания коллектива. Совет вуза по воспитательной работе разрабатывает основные направления воспитательной работы, координирует деятельность вузовских, факультетских и кафедральных структур по проблемам воспитания, содействует созданию новых организационных форм и методов работы, общественных объединений воспитательного характера, контролирует

распределение средств финансово-материального фонда с целью поощрения отличившихся коллективов, студентов и руководителей научно-творческих объединений. Важной функцией Совета является обобщение опыта воспитательной деятельности в вузе, разработка рекомендаций по внедрению в учебно-воспитательный процесс новых направлений и технологий воспитания, совершенствование системы обучения и воспитания. Совет студенческого самоуправления вуза представляет собой общественное объединение студентов, ориентированное на развитие интересной и полезной студенческой жизни.

На уровне факультетов для осуществления управления воспитательной деятельностью вводится *должность заместителя декана по воспитательной работе*. Его функциями являются:

- формирование основных направлений воспитания на факультете, разработка программы и планов воспитания с учетом мнения профессорско-преподавательского коллектива, а также мнения студенческого актива; определение целей и задач воспитания студентов факультета;
- изучение и анализ информационных материалов о студентах-первокурсниках (результаты вступительных экзаменов, анализ результатов первичного анкетирования и индивидуальных бесед с первокурсниками), формирование на этой основе студенческих групп, ознакомление студентов с Уставом, структурой, историей и традициями вуза, с правами и обязанностями студентов, правилами поведения в вузе и в студенческих общежитиях;
- изучение государственных стандартов, учебных планов, предметных программ с целью выявления их воспитательного потенциала и возможностей использования в воспитательной деятельности учебных курсов по гуманитарному и социально-экономическому блоку, естественнонаучных и технико-технологических дисциплин;
- развитие координационных связей между преподавателями факультетов и представителями общевузовских кафедр высших учебных заведений с целью повышения эффективности воспитания среди студентов (совместное планирование воспитательных программ, привлечение профессорско-преподавательского состава общих кафедр к участию в организации и проведении воспитательных мероприятий на факультетах);

- участие в разработке и проведении общеузовских мероприятий, согласование программ и планов воспитательной работы вуза с программами и планами воспитательной работы на факультетах.

Основными звеньями кафедрального уровня организации и управления воспитательной деятельностью являются заместители заведующих кафедрами по воспитанию и кураторы студенческих групп. *Функциями заместителя заведующего кафедрой по воспитанию* являются: организация и контроль содержания общих курсов и спецкурсов по профилю кафедры в соответствии с целями и задачами вузовской Концепции и программы воспитания; руководство, координация и контроль внеучебной работы со студентами академических групп, специализирующихся по профилю кафедры.

Содержание работы и обязанности *куратора студенческой группы* формируются на основе профессиональной, духовно-нравственной и культурно-творческой направленности обучения и воспитания, индивидуального подхода, демократического и гуманистического стиля общения и включают:

- изучение и анализ социологических и психологических данных о студентах, определение уровня воспитанности, способностей и индивидуальных особенностей (коммуникативных, характера, здоровья и т.д.);
- совместное планирование программы воспитательных мероприятий; формирование у студентов организаторских умений и навыков; избрание старосты учебной группы, а также представителей студенческого коллектива в органы курсовых, факультетских и вузовских органов студенческого самоуправления, студенческие профсоюзные, спортивные, научно-исследовательские, творческие и другие общественные организации;
- изучение и анализ социально-психологического климата в студенческой группе, выявление и анализ возникших причин данной ситуации; создание условий для стимулирования комфортности, взаимопомощи и сотрудничества в учебной группе;
- обеспечение реализации задач воспитательной деятельности в студенческих общежитиях, в деятельности органов студенческого самоуправления, через участие в групповых факультетских и вузовских воспитательных мероприятиях.

Анализ опыта большинства вузов России показывает, что в тех из них, что достигают высоких результатов в воспитательной деятельности, созда-

ны структуры, в основном аналогичные представленной, и четко определены функции специалистов по воспитательной работе.

Но реализация модели воспитательной системы не ограничивается созданием воспитательной структуры. Необходима *организация работы с педагогическим сообществом вуза*, направленная на актуализацию ценностно-смысловых аспектов воспитательной деятельности преподавателя, так как в современных условиях эта деятельность сопровождается рядом существенных противоречий. Это противоречия между динамикой профессиональных задач (модернизация высшего образования, Болонский процесс) и внутренней неготовностью педагога к их осуществлению; между неопределенностью образовательной политики, нравственно-идеологических установок в обществе и стремлением преподавателя занимать четкую позицию; между естественной потребностью преподавателя в самореализации и невозможностью ее полного осуществления. Исследования свидетельствуют: многие педагоги считают себя нереализованными, преподавательская профессия занимает одно из первых мест по заболеваемости неврозами.

Особенно актуальна проблема рассогласования личностных и профессиональных ценностей в отношении воспитания. Она вызвана как внешними, социокультурными, так и внутренними, субъективными, причинами. Назовем самые распространенные педагогические мифы высшей школы: студент – личность, которую не нужно воспитывать; студенты пришли в вуз для получения образования, учебный процесс – приоритет, внеучебная жизнь студента – его личное дело; пусть студентов воспитывают кураторы; воспитательная работа осуществляется не в рамках учебного процесса.

Ученые (Н.М. Борытко) выделяют *пять уровней развития профессиональной позиции преподавателя высшей школы как воспитателя*: «вневоспитательный» (игнорирование воспитывающей функции обучения), «нормативный» (скажите, как надо), «технологический» (чрезмерная увлеченность методическими приемами), «системный» (системное осуществление воспитательной деятельности), «концептуальный» (наличие у преподавателя собственных воспитательных идей и способов их реализации). Как показывает практика повышения квалификации преподавателей высшей школы, большей части педагогов свойственны установки трех первых уровней.

Разрешить эти противоречия возможно на основе ценностно-смыслового подхода к обучению и повышению квалификации преподавателя в условиях реализации внутривузовской модели организации данного

процесса. В настоящее время этот подход разрабатывается Е.В. Бондаревской, И.А. Колесниковой, С.В. Кульневичем, В.В. Сериковым, В.А. Сластениным, И.Ф. Исаевым и др. Основную их мысль можно выразить следующим образом: в современной образовательной ситуации преподаватель должен стать субъектом своего собственного профессионального развития, что возможно, когда профессионализм (в том числе в сфере воспитания) становится для него ценностью.

Позиция личности и ценностный блок в ее структуре представляют собой систему, имеющую объективно-субъективный характер. Объективное проявляется в востребованности в обществе определенных качеств, субъективное – в том, что человек всегда имеет право выбора того или иного пути. От уровня взаимодействия субъективного и объективного зависит понимание личностью усваиваемых ею ценностей. Соизмерение внешних и внутренних ценностей придает смысл образованию и воспитанию.

Закономерен вопрос: на формирование и коррекцию каких личностных и профессиональных качеств должен быть сделан акцент в процессе повышения квалификации? В процессе профессионализации одним из основных противоречий личности, создающих потенциал ее развития, является противоречие между профессиональным эталоном и образом Я. Стереотипизированный профессиональный эталон характеризуется схематизмом, упрощенностью, жестким следованием социальной норме. Формирование в сознании специалиста такого эталона делает из него функционера, человека, не способного к самоактуализации в профессиональных условиях. Индивидуализированный подход к профессиональному эталону предполагает его коррекцию в соответствии с реальными возможностями личности. Требование индивидуализированного, ценностно-смыслового подхода к содержанию и технологиям подготовки специалиста, повышения его квалификации должно быть обязательным для учреждений высшего образования, для системы дополнительного профессионального образования.

Этапы организации процессов формирования профессиональной позиции, профессионального развития преподавателя как воспитателя следует располагать в логике от выявления общественно значимых воспитательных ценностей через создание ситуаций, в которых эти ценности осознаются как лично значимые, к организации активной деятельности педагога на основе ее субъективного восприятия. Осознание преподавателем смысла своей профессиональной деятельности может происходить за счет

создания ситуаций, рождающих, углубляющих, расширяющих смысл, за счет перехода педагога в рефлексивную позицию. В процессе повышения квалификации преподавателей следует использовать прием актуализации и преодоления слушателями собственных неадекватных представлений, проявляющихся в сфере педагогического взаимодействия – педагогических мифов (Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко), носителями которых являются как педагоги, так и студенты. В силу своей мировоззренческой значимости такие представления влияют на ценностно-смысловые аспекты педагогического действия, характер и содержание воспитательного процесса.

Профессиональная позиция педагога как воспитателя является одним из важнейших условий развития личности студента. Позиция рассматривается как единство сознания и деятельности человека, где деятельность выступает как один из способов реализации его базовых ценностей. Важен не только аспект развития, но и диагностики профессиональной позиции преподавателя. Осуществляя диагностику профессиональной позиции педагога как воспитателя, важно выяснить, является ли воспитание сознательно выбранной им деятельностью, какие профессиональные ценности у него сформированы. Следует выявить и характер педагогической позиции, так как далеко не всегда она является гуманистической, не всегда преподаватель ориентирован на студента как на базовую ценность. Предлагается (П.В. Степанов, Д.В. Григорьев, И.В. Кулешова) использовать специально разработанную методику диагностики профессиональной позиции педагога как воспитателя, а также методику изучения профессиональных ориентиров педагогического сообщества в сфере воспитания. Оригинальная методика диагностики параметра ценностности принадлежит М.В. Воропаеву. Он разработал инструментарий изучения этого параметра на двух уровнях – вербальном и невербальном. Для анализа структуры личностных смыслов им создана методика, основанная на принципах теста репертуарных решеток. Используя не новый для отечественной педагогики подход, в котором ценностный параметр является главной характеристикой деятельности педагогов, М.В. Воропаев связывает его с анализом «повседневности, педагогической реальности образовательного учреждения», что обуславливает оригинальность типологии и диагностики воспитательных систем образовательных учреждений.

Таким образом, успешное решение проблемы формирования и коррекции профессиональной позиции преподавателя высшей школы как воспитателя возможно при условии реализации в обучении, повышении квалификации, методической работе с воспитателями, в диагностике профессиональной позиции учителя и профессиональных ориентиров педагогического сообщества образовательного учреждения ценностно-смыслового подхода.

Не менее важен вопрос организации диагностики результативности воспитательной деятельности вуза. С.И. Гессен в начале XX века указывал, что из существа университета, как очага научного знания, свободно исследующего и преподающего истину, естественно вытекает его самоуправление и самопополнение. И действительно, ничто так не противоречит больше идее университета, как система бюрократического управления и опеки со стороны государства. Констатируем, что за модной терминологией «экспертиза качества воспитательной деятельности вуза» скрывается тот же бюрократический подход. Стремление в воспитании посчитать и учесть все и вся противоречит самой сущности феномена воспитания. Согласно стандартам ИСО серии 9000, качество – совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности. Чьи воспитательные потребности и как удовлетворяются в воспитательной деятельности вуза? Что оценивается как воспитательный продукт? Что такое некачественное воспитание? Применимы ли в оценке (экспертизе) воспитательной практики вуза и в какой мере понятия «обеспечение качества воспитания» и «управление качеством воспитания», «качество воспитательной продукции»? Многие из перечисленных понятий образованы путем простого присоединения нужного слова «качество», причем зачастую неорганичного для сферы воспитания. Именно качество воспитания становится объектом экспертизы при проведении аттестации.

Полноценная экспертиза возможна при проявленности трех ее содержательных моментов: если известно, что оценивается (объект экспертизы); если существуют способы оценивания (процедуры экспертизы); если выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы). Казалось бы, все эти моменты в нормативных документах учтены. В «Методических рекомендациях по анализу содержания и качества воспитания студентов в системе высшего профессионального образования» *качество воспитания* (объект экспертизы) рассматривается как:

- качество ресурсов и процесса, что включает следующие элементы: соответствие содержания воспитания его целям, определяемым согласно ГОС (где же право вуза на самоопределение и самопополнение?), квалификацию преподавательских и других кадров, осуществляющих воспитание, информационно-методическое и материально-техническое обеспечение качества, используемые во внеучебной деятельности технологии и т.д.;
- качество результата образовательно-воспитательного процесса: соответствие уровня сформированности личностных качеств студентов и выпускников требованиям стандарта (в части профессионально важных качеств выпускаемых в данном вузе специалистов). Возможно ли личность каждого студента подогнать под заданный воспитательный стандарт?

Что касается процедуры и критериев экспертизы, то здесь эксперту предлагается простой путь: да/нет. Есть ли необходимые компоненты в системе воспитательной работы? (Кто определяет необходимость и достаточность оцениваемых компонентов?) Часто ли проходят мероприятия? (Уместен ли здесь количественный подход?) А как вуз борется с зависимостями?

Таким образом, в вопросе оценки качества воспитания в вузе экспертами далеко не все «прозрачно» и однозначно измеримо.

Потому лучшим измерителем служит разработанная в вузе в соответствии с собственной концепцией воспитательной деятельности система диагностики.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте понятие «воспитание» и основные признаки воспитания как педагогического явления.
2. Каковы основные проблемы организации воспитательного процесса в современном вузе?
3. Охарактеризуйте подходы к воспитанию в отечественной педагогике (системный, деятельностный, личностно ориентированный, антропологический, средовой, синергетический, компетентностный и др.).
4. Какие концепции воспитания студентов вам представляются наиболее продуктивными и почему?

5. Каково содержание профессионального воспитания в вузе?
6. Охарактеризуйте современную молодежь как социально-демографическую группу и молодежную политику на современном этапе.
7. В чем специфика целей и задач воспитания студенческой молодежи в современных условиях?
8. Приведите примеры продуктивных методов, приемов, форм воспитания студенческой молодежи.
9. Каков социально-психологический портрет современного студента? Как организовать адаптационный период для студентов-первокурсников?
10. В чем сущность понятия «воспитательная система вуза»?
11. Как осуществить моделирование и проектирование системы воспитательной работы в учреждении профессионального образования на основе программно-целевого подхода?
12. Каковы задачи, функции, формы студенческого самоуправления?
13. В чем состоит методическое обеспечение воспитательной работы в учреждении высшего профессионального образования?
14. Охарактеризуйте специфику диагностики результативности воспитательного процесса в вузе.

Задание 1. Изучите представленные ниже дидактоцентрические и воспитаниецентрические мифологемы. Материал подготовлен на основе исследований Ю.С. Тюнникова, М.А. Мазниченко. «Вписываются» ли ваши представления в какой-либо из представленных вариантов? Как вы считаете, необходимо ли корректировать эти элементы педагогического сознания?

Мифологемы практической деятельности педагога

Педагогическая мифологема – неадекватные представления, проявляющиеся в сфере педагогического взаимодействия, носителями которых являются как педагоги, так и учащиеся; в силу своей мировоззренческой значимости такие представления влияют на ценностно-смысловые аспекты педагогического действия, характер и содержание педагогического процесса.

Социальный идеал – педагогические приоритеты	Субъекты педагогического процесса	Педагогические средства	Педагогические рецепты, результат
Дидактоцентрические мифологемы			
М-1 «знание – эталон – оценка»			
Социальный идеал – обладающий эталонным набором знаний, эрудированный, с хорошей памятью, умеющий действовать по готовым рецептам, знающий, что правильно, а что – нет, умеющий четко выполнять указания	Преподаватель – носитель эталонного знания, оракул, информатор. Отношение к студентам – на основе успеваемости, усредненный подход, стереотипы восприятия «отличников» и «двоечников», одаренные не получают достаточно стимулов развития	Метод – объяснительно-иллюстративный. Основной стимул обучения – оценка	– сравнение достижений студентов на основе определенного педагогом эталона – чтение образцовых и плохих работ перед аудиторией – преувеличение значимости механического заучивания – предъявление лишних, необоснованных требований – расстановка всех точек над «i» по окончании любой дискуссии – навязывание своего мнения – наталкивание аудитории на запланированные ответы Педагогический результат оценивается в соответствии с тем, насколько знания студента соответствуют эталону
М-2 «знание – принуждение – результат»			
Социальный идеал – человек волевой, умеющий добиваться высоких результатов. Основная цель – достижение студентами высоких результатов обучения	Педагог – умеющий «выжать» из студентов все возможное и невозможное; ролевые позиции – зануда, ментор, тиранин, борец. Студенты – средство достижения целей преподавателя, пассивные объекты его воздействия	Запреты, требования, наказания	– частое использование внешних мотивов и стимулов обучения и игнорирование внутренних – создание студентам дополнительных трудностей – «натаскивание» с целью быстрого получения высоких результатов Педагогический результат оценивается по количеству знаний студента

М-3 «знание – методика – традиция»

Социальный идеал представляется таким, каким позволяет его формировать та педагогическая технология, метод, прием, которыми ограничивает свою деятельность педагог	Преподаватель – реализатор педагогической технологии, метода, средства; основная задача – максимально точное выполнение методических указаний; ролевые позиции – функционер, исполнитель	Преувеличение результативности какого-то педагогического средства	– преувеличение значимости методики – преувеличение значимости занятия, его плана – применение унифицированных методов педагогического воздействия к разным студентам Педагогический результат оценивается в соответствии с тем, насколько точно воспроизведены методика, технология
--	--	---	---

Воспитаниецентрические мифологемы

М-1 «воспитание – просвещение – назидание»

Социальный идеал – человек знающий Педагогическая цель – передать воспитуемым как можно большее количество знаний о нормах и правилах поведения	Преподаватель – оракул, информатор, верховный судья. Студенты – пустые сосуды, которые нужно наполнить знаниями, ценностями	Слово, назидание, словесные методы (объяснение, разъяснение, беседа)	– частое повышение голоса, использование крика как средства воздействия – постоянное чтение нотаций – постоянное напоминание студентам норм поведения – использование различных видов словесной агитации – поиск «волшебного слова», которое окажет магическое воздействие на конкретного студента – постоянное указание на недостатки студентов – постоянные уговоры Педагогический результат оценивается по количеству знаний студентов о нормах поведения, по количеству проведенных бесед
--	--	--	--

М-2 «воспитание – принуждение – дисциплина»

Социальный идеал – исполнительный,	Преподаватель – авторитарный, жест-	Наказание используется с целью по-	– оценивается конкретный поступок
------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	-----------------------------------

выполняющий требования «вышестоящих», умеющий сдерживать свои эмоции, чувства. Педагогическая цель – посредством принуждения добиться дисциплины, послушания, сделать учащихся покорными своей воле	кий, требовательный; ролевые позиции – диктатор, контролер, непререкаемый авторитет, верховный судья, образец для подражания, тиран. Идеальный студент – удобный, послушный, дисциплинированный	высить авторитет педагога, вызвать у студентов страх. Педагогическое требование понимается как исключительно внешнее указание	студента, не принимаются во внимание его мотивы - преподаватель практически все решает за студентов - занятие жестко регламентируется, дисциплина – показатель хорошего занятия - использование жестких наказаний - преподаватель часто делает замечания Педагогический результат оценивается исходя из того, насколько педагогу удалось подчинить себе аудиторию
--	--	--	--

М-3 «воспитание – массовость – единообразие»

Социальный идеал – ставящий общественные интересы выше личных, коллективист. Педагогическая цель – обеспечить массовость воспитательных мероприятий	Преподаватель – начальник коллектива, обладающий неограниченной властью над ним; ролевые позиции – организатор, контролер. Студенты – близкая масса, которую нужно организовать	Массовые мероприятия, коллектив	- публичные наказания, коллективные обсуждения, «проработка» нарушителей дисциплины - частое проведение массовых воспитательных мероприятий и требования обязательной явки на них - перекладывание педагогом своих функций на коллектив - побуждение студентов к ябедничеству, доносам - навязывание коллективу установок и ценностей при игнорировании уже сложившихся - негативное отношение к индивидуальности Педагогический результат оценивается исключительно по результатам коллектива
--	--	--	--

Задание 2. Проанализируйте варианты мониторинга воспитательной деятельности нескольких вузов. Сопоставьте их с предложенными в «Методических рекомендациях по анализу содержания и качества воспитания студентов в системе высшего профессионального образования».

Рекомендуемая литература

1. Борытко, Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: учебно-методическое пособие / Н.М. Борытко / под ред. Н.К. Сергеева. – М.: АПКИПРО, 2005. – 120 с.
2. Воспитательная деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.А. Колесникова [и др.]; под общ. ред. В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.
3. Ильинский, И.М. Концепция воспитания жизнеспособных поколений российской молодежи / И.М. Ильинский, И.П. Бабочкин. – М.: Социум, 1999. – 41 с.
4. Критериальное обеспечение процесса развития воспитательной системы образовательного учреждения: сб. научных трудов / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М., 2006. – 209 с.
5. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 512 с.
6. Социальная работа с молодежью: учебное пособие / под ред. д.п.н., проф. Н.Ф. Басова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2007. – 328 с.
7. Социально-профессиональные ориентации и жизненные пути молодежи (по материалам массовых социологических исследований) / отв. ред. В.Н. Шубин. – М.: РАН Институт социологии, 1999.
8. Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И.А. Зимней. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 480 с.
9. Управление внеучебной деятельностью: учебно-методическое пособие / В.С. Кагерманный, А.В. Пономарев, Н.И. Кучер [и др.]. – М., 2004. – 132 с.
10. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю.Г. Фокин. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В начале XXI века система высшего профессионального образования претерпевает ряд значительных преобразований в связи с вступлением России в Болонский процесс и интеграцией в мировую образовательную систему: переход на многоуровневую систему образования; введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС ВПО); внедрение инновационных методов организации и управления учебным процессом; диверсификация и расширение вариативности образовательных программ в высшей школе.

Перед российской высшей школой ставятся новые цели и задачи, что влечет за собой преобразование ценностей обучения: целью профессионального образования становится формирование способностей к самоорганизации в учебной и профессиональной деятельности, развитию профессиональных компетенций, потребностей к непрерывному профессиональному развитию. Задача каждого преподавателя высшей школы сегодня – обучение студентов работе в режиме самообразования, удовлетворение потребности личности в знаниях, позволяющих адаптироваться в динамичном современном мире. Внедрение инновационных педагогических технологий требует значительных усилий в обновлении представлений и умений профессорско-преподавательского состава соответственно задачам модернизации высшего образования: переструктурирование учебного материала; моделирование образовательных систем; обеспечение благоприятного психологического климата в студенческой группе и условий для сотрудничества преподавателя со студентами для приобретения профессиональных компетенций.

Преподаватель вуза в настоящее время – центральная фигура модернизации высшего профессионального образования в России. В контексте введения новой системы оплаты труда, предусматривающей дифференцированный подход, возникает потребность в объективной оценке качества деятельности преподавателей вузов на основе модели оптимальной структуры профессиональной деятельности в зависимости от занимаемой ими должности. В период смены образовательной парадигмы особую актуальность приобретают вопросы, связанные с трактовкой понятия «образованный человек», со средствами его формирования, с развитием способностей

и созданием условий, необходимых для этого. Объективное взаимопроникновение в конце XX века двух сложившихся моделей образования (природосообразной и культуросообразной) вызвало потребность в непрерывном профессиональном развитии человека в культурном контексте.

Степень готовности преподавателей вузов к изменениям, связанным с реализацией задач по модернизации высшего образования, различна, что требует психолого-педагогического сопровождения и поддержки в условиях изменяющихся требований. Данное учебное пособие вводит в проблемы профессионально-педагогической деятельности в режиме освещения и внедрения педагогических инноваций.