

В.И. АНДРЕЕВ

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Инновационно-
прогностический курс*

*Рекомендовано
Учебно-методическим объединением
по специальностям педагогического образования
в качестве учебного пособия
для студентов высших учебных заведений,
обучающихся по специальности 033400 – Педагогика
и дополнительной квалификации
«Преподаватель высшей школы»*

К а з а н ь
Центр инновационных технологий
2013

УДК 378
ББК 74.58
А65

Рецензенты:

Г.Н. Филонов,

Академик Российской Академии образования,
доктор педагогических наук, профессор;

А.А. Кирсанов,

Академик Российской Академии образования,
доктор педагогических наук, профессор

Андреев, В.И.

А65 Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.

ISBN 5-93962-093-7

Учебное пособие «Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс» соответствует основным требованиям образовательного стандарта профессиональной подготовки лиц в соответствии с квалификацией «Преподаватель высшей школы». Учебное пособие предназначено для студентов-магистров, аспирантов, преподавателей высшей школы — слушателей ФПК, а также для всех тех, кого интересуют современные инновационно-прогностические проблемы высшей школы.

ISBN 5-93962-093-7

© Андреев В.И., 2013
© Центр инновационных технологий
(оформление), 2013

ПРЕДИСЛОВИЕ

Уважаемый коллега! Обращаюсь к Вам, как к уже состоявшемуся педагогу высшей школы или только приступающему к изучению курса «Педагогика высшей школы», как коллега к коллеге. На нас педагогах российской высшей школы лежит огромная ответственность и великая миссия быть Педагогом для российской студенческой молодежи XXI века! От уровня и качества образования и воспитания российского студента зависит быть ли ему творчески саморазвивающейся, конкурентоспособной, самодостаточной личностью, или быть посредственным и малоэффективным специалистом.

Поскольку высшая школа XXI века — это открытая, инновационная, творчески саморазвивающаяся система, автор в качестве базисных оснований ее эффективного развития выбрал в качестве приоритетных следующие парадигмальные принципы: творческое саморазвитие, инновационность, конкурентоспособность и прогностичность. Не умаляя роли и значения многих других, автор именно этим принципам уделил наибольшее внимание в этой книге. Поэтому и сама книга называется «Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс».

Написанию этой книги предшествовал более чем тридцатилетний опыт работы автора в качестве вузовского преподавателя и двадцатилетний — в качестве заведующего кафедрой педагогики Казанского государственного университета.

Работы подготовленных автором 50 кандидатов и 13 докторов педагогических наук так же оказали свое влияние на содержание отдельных разделов этой книги. Отмечу лишь некоторые из них в соответствии с проблематикой ранее проведенных исследований: «Развитие и саморазвитие методологической культуры студента» (Л.А. Казанцева); «Модульное и компьютерное обучение» (Г.В. Ившина); «Совершенствование самостоятельной работы студентов» (Е.Ю. Лаптева); «Феноменологический подход в совершенствовании качества в вузовском образовании» (В.П. Зелеева); «Воспитание гражданственности и политико-правовой культуры студентов» (О.И. Донецкая); «Воспитание экологической, валеологической и этической культуры студентов» (Е.В. Асафова, Е.Д. Плотнокова, С.Г. Добротворская); «Исследования “Я-концепции” творческого саморазвития студентов» (И.И. Голованова); «Развитие лидерских качеств студентов» (Е.Н. Сайкина) и другие.

Многое из того, что изложено в этой книге, было предметом моих выступлений и обсуждений с коллегами на методологических семинарах кафедры педагогики Казанского государственного университета. Пользуясь случаем,

я выражаю благодарность всем своим коллегам и ученикам, которые прямо или косвенно стимулировали написание этой книги. Не все педагогические проблемы высшей школы получили в этой книге равное и всестороннее освещение. Однако в рамках задач, которые по моему мнению являются актуальными, я стремился не изрекать прописных истин, а раскрыть современные проблемы педагогики высшей школы под углом зрения инновационности и прогностичности. Что реально из этого получилось судить моему взыскательному читателю.

*Замечания и предложения
читатели могут направить по адресу:*
420137 г. Казань, ул. Гаврилова, д. 52, кв. 80. Андрееву В.И.
Тел. для справок (843) 556-47-32

Заказы на книгу можно направлять по адресу:
Издательство «Центр инновационных технологий»
420108 г. Казань, ул. Портовая, 25а
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru

Раздел I

ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Глава 1. Методологические основы педагогики высшей школы

1.1. Инновационность, конкурентоспособность и прогностичность как парадигмальные принципы саморазвития высшего образования в XXI веке

Для того чтобы понять, в каком направлении и как будет развиваться система высшего образования в XXI веке, необходимо как минимум выйти за пределы этой системы.

На наш взгляд, это возможно в том случае, если посмотреть на систему образования не локально, а глобально. Действительно, последние десятилетия в различных науках и сферах человеческой деятельности все больше внимания обращается на глобализацию. В научных публикациях XXI век все чаще называют веком глобализации.

Феномен глобализации сегодня мало кем оспаривается. И несмотря на то, что его по-разному понимают и трактуют, его тенденции и последствия привлекают внимание все большее число ученых, специалистов, в том числе и педагогов.

В буквальном смысле термин «глобальное» означает «всемирное», «обще-планетарное» явление.

Понятие «глобализация» несет в себе множество значений и смыслов. Все мы являемся свидетелями создания глобального информационного пространства, которое с помощью Интернета стало реальностью в конце XX века, и его возможности еще далеко не исчерпаны. В педагогической литературе последних лет появился термин «образовательное пространство», который, если его расширить, будет иметь смысл в контексте глобальных изменений в сфере образовательных услуг, которые в последние годы все более выходят за пределы национальных границ и национальных представлений.

Глобализирующийся мир XXI века вовлекает в свою орбиту множество новых информационно-познавательных, образовательных взаимодействий и обменов, которые существенно изменяют человеческие представления о социальности, целях, ценностях и смыслах образования и качества жизни человека XXI века.

Глобализация — это не просто модный термин или очередная человеческая иллюзия. Глобализация делает вызов всему человечеству, в том числе и педагогу высшей школы: в каком направлении и как необходимо модернизировать высшее образование, чтобы студент — будущий специалист мог не просто выжить, но и преуспеть в эпоху глобализационных перемен XXI века.

Уже сегодня становится более чем очевидным, что глобализация не только изменит в XXI веке мир, в котором будут жить те, кого сегодня мы именуем «учащиеся» и «студенты», но и само их образование и воспитание, их приоритеты и ценности, их мировоззрение и ментальность. Но как и в каком направлении?

В условиях глобальной информатизации и активного облика культурных ценностей человек XXI века будет стоять перед выбором, ему постоянно придется самоопределяться: каким ценностям отдать предпочтение — национальным, т.е. российским, или тем, которые отражают европейские, американские, или азиатские стандарты и ценности.

Быстрота обмена культурными ценностями потребует от человека XXI века исключительной мобильности и высокого уровня способности к самоопределению.

В этой ситуации возрастает и ответственность личности за свою судьбу, свое будущее, которое под влиянием образования, его ценностных ориентаций и смыслов либо будет ориентировать личность на непрерывное профессионально-творческое саморазвитие с учетом глобальных изменений в мире, либо личность будет «замкнута» и «закрыта» в рамках лишь национальных ценностей и традиций.

Новое измерение приобретает и понимание личной свободы, которая предполагает большую автономию личности и самостоятельность в принятии ответственных решений.

Расширение информационных горизонтов окажет мощное влияние на мотивационную сферу человека XXI века с точки зрения его ориентаций и представлений о «качестве жизни». Человек все более будет освобождаться от ложных стандартов (при высоком уровне развития его культуры), или все более будет попадать под ложные стереотипы образа жизни (при недостаточно сформированном представлении об истинных ценностях и смыслах жизни). Если учитывать мировые тенденции в сфере глобализации, то в XXI веке появятся интеллектуалы деловой элиты, которые будут представлять ученых и специалистов, обладающих масштабным видением проблем, которые будут ощущать себя комфортно в любой стране, легко перемещаться из одной точки земного шара в другую, которые будут активно решать транснациональные проблемы. Эти транснациональные интеллектуалы, вероятно, составят основу граждан будущего глобального общества.

Процессы глобализации будут по нарастающей влиять и изменять наше представление о качестве образования. Глобализация изменит наше представление в направлении информационного обмена, культурного обмена, обмена

современными технологиями, экономического влияния, обмена наших представлений об эффективности и качестве образования, воспитания, труда, отдыха и самого смысла человеческой жизни.

Однако глобализация — это не только «светлое будущее всего человечества». Глобализация имеет наряду с позитивными и негативные тенденции. Общеизвестно, что глобальная информатизация, активное использование Интернета в образовательной сфере имеют не только достоинства, но и недостатки. Эти недостатки, например, хорошо отражаются понятием «информационный мусор», который отнимает у студента много времени, а в результате не только не способствует их личностному и профессиональному росту, а скорее всего происходит деградация и «оглупление» личности от переизбытка ненужной, а часто ложной информации. Или возможен диалог культур, о котором так убедительно писал российский философ В.Библер, который имеет несомненные образовательно-воспитательные достоинства — это с одной стороны, а с другой стороны — это вестернизация культуры, засилье поп-культуры, пропаганда американского образа жизни (его далеко не лучших образцов), особенно активно и систематически это осуществляется через телевидение, действует разрушительно и на учащуюся, и на студенческую молодежь.

Глобализация через туристические обмены, все более активную миграцию населения создает не менее опасные для студенческой молодежи проблемы — проституцию, СПИД, наркоманию.

Всем этим вызовам глобализации высшее образование XXI века должно либо дать исчерпывающий и убедительный ответ, либо противопоставить нечто еще более значимое, чтобы и концептуально, и реально образовательно-воспитательный потенциал высшей школы создал такую духовно-нравственную и профессионально-творческую основу, чтобы выпускник вуза сам был готов выжить и преуспеть в мире глобализации XXI века.

Обратим внимание читателя еще на одну, на наш взгляд, главную негативную, разрушительную тенденцию в современном мире — это все возрастающее по масштабам глобальное неравенство, существующее в мире, которое ведет к нищете значительной части населения планеты. По данным экспертов ООН, доходы 1% населения мира, равны доходу 57% беднейших жителей планеты [1, с.15].

Именно в этой связи в одном из докладов Генерального секретаря ООН Кофы Аннана был выдвинут лозунг: «Лучший мир для всех», который в качестве первой международной цели поставил снижение нищеты в мире. Дело в том, что там, где нищета, бедность, там деградация, там разрушение естественных основ жизни человека. Но как заметил Сент-Экзюпери (в повести «Планета людей»): «Страшна не нищета сама по себе. Во многих странах люди привыкают жить в нищете, и она составляет там неотъемлемый образ жизни. Страшно то, что в нищете рождаются и вырастают, и в каждом из них, не имея возможности из-за нищеты раскрыться, умирает Моцарт».

Нищета, низкий уровень жизни перекрывают саму возможность для определенной части населения получения и среднего, и высшего образования. Чтобы избежать социальных и революционных потрясений в контексте глобализации в XXI веке человечество должно найти механизмы и разработать законы и принципы, направленные на более справедливое распределение человеческих благ и услуг, в том числе и в сфере образования.

Кроме того, в XXI веке для самовывживания человечество должно перейти «от общества все возрастающего потребления к обществу рационального потребления». И этому в немалой степени могут послужить и воспитание, и образование.

В последние годы, когда речь идет о кризисных явлениях в контексте качества образования, актуализируются социальные, политические, экономические и собственно педагогические проблемы. И все эти проблемы, как говорят, имеют место быть.

Отечественную систему образования и воспитания, как и состояние современной российской педагогики, часто характеризуют как кризисную. Это состояние неотделимо от кризиса общества, когда из сферы политики и экономики кризис перешел в область культуры, образования и воспитания человека.

По уровню преступности, коррупции, аморального поведения людей Россия, к великому сожалению, вышла в последние годы на лидирующее место в мире.

Среди проблем, которые волнуют практически всех, на первый план выступил круг вопросов, связанных с безнравственностью, бездуховностью.

Что же делать в этой ситуации? Ждать, когда Россия перейдет к демократии и цивилизованной рыночной экономике?

Ожидать лучших времен в бездействии просто аморально. Борьба же, как это уже было в России, может привести к гражданской войне. Остается третий путь — самый трудный, но, на наш взгляд, самый обнадеживающий, — путь автоэволюции, где приоритетной стратегией должна стать стратегия упорного творческого саморазвития образовательно-воспитательных систем и самого человека.

Но для того чтобы эта и ряд других глобальных стратегий привели в движение всю педагогическую систему, каждый педагог должен осознать причины кризисных явлений и ключевые проблемы в образовательно-воспитательной системе в целом.

В условиях, когда в России модернизируется все и вся, в том числе и система образования, вузы не имеют надежных целей-ориентиров. Старые цели и ценности, обусловленные коммунистической и социалистической идеологиями, подверглись резкой критике, а новые цели и ценности до сего времени недостаточно ясны. В условиях социализма не надо было думать о трудоустройстве, так как государство гарантировало работу, хоть и не очень высокооплачиваемую, но для всех. В условиях социализма от человека не требовалось

вести жесткую конкурентную борьбу за выживание, достаточно было приспособиться к медленному, но верному продвижению вверх по служебной лестнице. В условиях изолированности от внешнего мира и распределительной системы снабжения практически не требовалось знаний иностранных языков, да и экономические знания требовались далеко не всем, а лишь очень ограниченному кругу лиц.

В современных условиях рыночной экономики и открытости всему миру знание экономических дисциплин и владение иностранным языком становится одним из основных условий жизни, и жизни безбедной.

В рассуждениях о целях образования и воспитания россиянам в качестве идеальной навязывается модель человека европейского стандарта. Однако является ли эта модель идеальной для России XXI? Специально проведенное исследование А.А.Зиновьева о человеке европейской культуры и европейского образования показывает, что у «западоида» (термин А.А.Зиновьева) есть свои несомненные достоинства, но он не лишен и недостатков. Для «западоида» характерны «...практицизм и деловитость, расчетливость, способность к конкурентной борьбе, изобретательность, способность рисковать, холодность, эмоциональная черствость, склонность к индивидуализму, повышенное чувство собственного достоинства, стремление к независимости и успеху в деле, склонность к добросовестности в деле, склонность к публичности и театральности, чувство собственного превосходства над другими народами, склонность управлять другими более сильная, чем у других народов, способность к самодисциплине и самоорганизации» [2, с.46].

Ясно, что с учетом специфики российской культуры не все качества, характерные для человека европейской культуры, приемлемы для выстраивания целей как высшего, так и среднего образования. Было бы ошибкой недооценивать тот факт, что мы, россияне, обладаем тем духовно-нравственным потенциалом, от которого необходимо отталкиваться и с учетом которого формулировать новые цели. Однако россияне, разумеется, имеют и свои недостатки. Чрезвычайно интересен в этой связи взгляд на нас иностранца. Вот какую характеристику дает итальянский психолог Антонио Менегетти, трижды побывавший в России: «За Россией будущее, — пишет он, — потому что по потенциалу разума русский народ — один из великих», однако, по его мнению, «реализация этого потенциала возможна лишь при условии преодоления безынициативности и лени» [3, с.6]. Говоря о главной проблеме русских, он отметил: «Действительно, ваш государственный режим способствует инфантильности. Как только у вас возникает какая-то проблема, вы считаете, что государство обязано ее вам разрешить. Поэтому любую форму помощи вы ожидаете только от государства. Но общественная организация никогда не может предложить оптимального выбора для каждого человека: если вы хотите стать самим собой, то вы должны рисковать и сами за это заплатить... И складывается такое впечатление, что не только режим сковывает инициативу вашего «я», но и вы сами» [3, с.6]. С мнением итальянского психолога трудно не согласиться.

Россияне — представители стыковой евроазиатской культуры. И современная модель целей развития личности в процессе образования и воспитания в России XXI века должна вобрать в себя все лучшее, что характерно для европейской и азиатской культур.

Однако, если от глобальных проблем моделирования целей личностно-ориентированного обучения и воспитания россиянина XXI века перейти к более содержательному анализу, то перечень проблем будет возрастать по мере того, как мы будем осмысливать их суть, особенно соотнося достижения и заделы, имеющиеся в педагогической науке, и реальное положение в педагогической практике.

Во-первых, в условиях активной инновационной деятельности и регионализации образования необходимо обеспечить единство образовательного пространства в России.

Во-вторых, введение все новых и новых курсов и спецкурсов с неизбежностью приводит к перегрузке студентов и, как следствие, подрывает их физическое здоровье.

В-третьих, информатизация и компьютеризация образования отстает от реальных потребностей высшей школы.

Кризисные явления в системе высшего образования легче всего осмыслить, анализируя проблемы педагогического образования. У нас в России, да и во всем мире происходит понимание того, что в XXI веке вряд ли удастся сделать новый скачок в развитии образования, если не поднять качество педагогического образования. Однако это возможно лишь при решении целого ряда актуальных проблем.

Прежде всего современный студент — будущий учитель не получает в полном объеме системного антропологического знания. Акценты современного педагогического знания неправомерно смещены на предметные знания. Считается, что будущему учителю физики важно прежде всего знать физику, учителю математики — математику, а все остальное приложится.

Анализ современных тенденций в развитии педагогического образования показывает, что выпускники педагогических вузов и университетов обладают крайне низкой методологической, психологической да и педагогической культурой. К активному участию в инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности они практически не готовы. Хотя, казалось бы, они-то и должны стать тем стартовым инновационно-педагогическим капиталом, который мог бы дать новый импульс творческому саморазвитию современных образовательно-воспитательных систем.

Если опираться на проблемно-ориентированный подход в системе педагогического образования, то современного студента — будущего учителя необходимо подготовить к решению следующих проблем.

Одна из проблем, как уже отмечалось, — это проблема антропологического образования студента — будущего учителя. Поскольку его главная задача — научиться работать с Человеком, то и основой его профессиональной

подготовки должно стать антропологическое знание. Ядром этого образования должна, несомненно, стать глубокая философская и психолого-педагогическая подготовка. Традиционно, особенно это касается предметов психолого-педагогического цикла, такой подготовке уделялось недостаточное внимание, и студенты не получали полноценных антропологических знаний о человеке.

Другая проблема — это проблема становления учителя как человека высокой культуры, хорошо знающего как национальные культурные традиции России, так и достижения мировой культуры. Культурологический компонент в подготовке современного педагога явно недостаточен. Даже в тех вузах и университетах, где стали приобщать студентов — будущих учителей к достижениям отечественной и мировой культуры, это в основном осуществляется на уровне «знаний», а не на уровне «умений и способностей», что явно недостаточно для развития и саморазвития человека культуры.

Третий блок проблем — это проблемы специально-предметной подготовки педагога. Профессиональная подготовка педагога как предметника, то есть преподавателя конкретного предмета хотя и занимает в российских педагогических вузах и университетах значительное место, однако содержательно и методически еще далеко несовершенна. Профессионально-предметная подготовка учителя требует оптимизации его теоретической и практической подготовки.

Проблема соотношения фундаментальной и прикладной, теоретической и практической подготовки педагога так же еще далека от своего решения.

Следующий блок проблем связан с подготовкой педагога к инновационно-исследовательской деятельности, что требует развития у студентов — будущих педагогов методологической культуры, философско-педагогического мышления, способности видеть и самостоятельно решать педагогические проблемы, которыми так богата наша педагогическая практика.

Вместе с тем модернизация высшего педагогического, в том числе университетского, образования хотя и медленно, но идет. Пересматриваются учебные программы, планы, но... нет соответствующих им учебников. В частности, требует постоянного обновления учебник педагогики.

Старые учебники педагогики не устраивают ни вузовских преподавателей, ни студентов. Причин много. Назовем некоторые из них.

Старые учебники написаны в нормативно-догматическом стиле. Порой они напоминают предписания-алгоритмы. В этих учебниках есть, казалось бы, все: и методология, и описание целостного педагогического процесса, и дидактика с теорией и методикой воспитания, но они... бездетны, так как в них очень мало внимания уделяется личности преподавателя и студента. И даже если они представлены, то в некоторой статике. В них не раскрыты динамика и способности личности к рефлексии, к творческому саморазвитию.

Традиционные учебники педагогики не ориентированы на подготовку преподавателя к инновационной, экспериментально-исследовательской деятельности. Поэтому в современных условиях необходим учебник педагогики,

в котором инновационно-исследовательский подход сочетался бы с практико-ориентированным подходом, раскрывающим новые и новейшие технологии обучения и воспитания.

Этот перечень недостатков традиционных отечественных учебников педагогики можно было бы продолжить. Ясно одно, существует насущная проблема создания отечественного учебника педагогики. Каким ему быть? Предлагаемый учебник — один из вариантов экспериментального вузовского учебника «Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс». Вероятно, и он не лишен недостатков, но автор стремился в меру своих сил и способностей преодолеть перечисленные выше недостатки и обогатить содержание учебника тем новым, оригинальным материалом, который бы отражал современные достижения педагогической теории и практики.

Анализируя вышеперечисленные и другие методологические проблемы, хотелось бы обратить внимание на то, что любая проблема имеет в своей основе противоречие и означает рассогласование чего-то с чем-то.

Так, например, массовый характер обучения входит в противоречие с тем, что каждая личность имеет свой темп обучения, свой уровень познавательных и других способностей. Данное противоречие неизбежно порождает проблему дифференциации и индивидуализации обучения.

Возвращая читателя к кризисным явлениям в современной системе образования, к проблемам воспитания и творческого саморазвития личности, представляется важным обозначить так называемое проблемное поле, то есть круг наиболее значимых приоритетных проблем. Это:

- проблема обновления и конкретизации целей обучения, воспитания и творческого саморазвития личности;
- проблема сочетания демократизации и элитарности образования;
- проблема обновления и оптимизации содержания гуманитарного и естественно-математического образования;
- проблема индивидуализации, дифференциации и профилизации обучения и воспитания;
- проблема разработки и внедрения новых методов, педагогических технологий обучения и воспитания;
- проблема социализации личности и ее активного профессионального самоопределения и становления;
- проблемы экологического, экономического образования и воспитания;
- проблема духовно-нравственного воспитания и саморазвития личности;
- проблема обучения и воспитания творчески одаренных и способных студентов;
- проблемы педагогической диагностики и управления качеством обучения и воспитания.

Проблемное поле развития и саморазвития высшего образования можно было бы значительно расширить. Однако даже из предлагаемого перечня ясно, что спектр проблем настолько широк, что от него требуется высокий уровень

профессионального, творческого, исследовательского потенциала, чтобы найти ответ на стоящие перед ним вопросы либо в имеющейся психолого-педагогической и методической литературе, либо искать ответ непосредственно самому.

Вместе с тем, хотелось бы также обратить внимание читателя на барьеры и педагогические парадигмы. Согласно «Словарю русского языка» С.И.Ожегова, барьер — это «преграда, препятствие для чего-либо». Данное понятие может быть применено и в педагогике для обозначения всего того, что препятствует, сдерживает и в конечном итоге снижает эффективность обучения, воспитания и развития личности. На психологические барьеры творческой деятельности обратил внимание А.Н.Лук [5]. Среди наиболее значимых он отметил: страх, боязнь неудачи, чрезмерную самокритичность, лень и др. Предпринятая нами попытка систематики барьеров учебно-творческой деятельности показала, что возможно выделить три группы таких барьеров.

Социально-педагогические. С одной стороны — это замкнутый образ жизни, отсутствие социальных условий для занятия соответствующим (любимым) видом творческой деятельности, неблагоприятный творческий микроклимат в семье, среди друзей, низкая престижность данного вида деятельности. С другой стороны, — это авторитарный стиль педагогического руководства, равнодушие к успехам и достижениям студентов в учебно-творческой деятельности, необъективность в оценках; увлечение информативно-алгоритмическими методами преподавания, в результате чего дается избыточная информация, что лишает их самой возможности творчества; недостаточно актуализируются прежний опыт, знания, умения студентов. Догматический стиль обучения, жесткий контроль (преимущественно прямой и оперативный) на всех этапах учебно-творческой деятельности: неудачная постановка творческой задачи, узкоспециальный подход к решению задачи, неудачный выбор общей стратегии решения задачи, незнание и неумение применять логические и эвристические приемы и методы (например, аналогии, инверсии, эмпатии, морфологического анализа). В результате студенты оказываются в ситуации с чрезвычайно низким уровнем базисных (опорных) знаний, умений и навыков, без которых оказываются не в состоянии даже приступить к учебно-творческой деятельности.

Личностные (психологические). Низкий (или даже отрицательный) мотив у студента к решению предложенной творческой задачи, неверие в собственные силы, лень, равнодушие к успеху, к лидерству, слепая вера в авторитет, отсутствие воображения, односторонность анализа и мышления в целом, боязнь думать и рассуждать рискованно, отсутствие чувства юмора, инерция мышления.

Физиологические. Переутомление, слабое здоровье, недостаточность сна, несоблюдение режима отдыха и питания, отсутствие достаточного комфорта в помещении (недостаточная освещенность, вентиляция воздуха, неудобное рабочее место) и т.д.

Антиподом «барьеров» естественно являются «условия». Не вдаваясь в детали обоснования, к социально-педагогическим условиям развития творческих способностей учащейся молодежи мы отнесем следующие:

1) ориентация общества и его институтов на развитие творческих способностей учащейся молодежи;

2) разработка педагогической теории творчества (проблем диагностики творческих способностей личности, педагогических средств управления и самоуправления учебно-творческой деятельностью, условий активного перехода учебно-творческой деятельности в научно-творческую, развитие технического, художественного творчества и т.д.);

3) совершенствование педагогических и дидактических условий, ориентированных на развитие творческих способностей личности (совершенствование содержания, внедрение и активное применение новых форм и методов, стимулирующих творческие способности личности);

4) совершенствование разнообразных форм, методов стимулирования творческой деятельности учащейся молодежи (проведение олимпиад, смотров, конкурсов, организация разнообразных выставок технического творчества, молодежных исследований и разработок и т.д.);

5) организация конференций, семинаров ученых-педагогов и обмен опытом среди педагогов-практиков по проблемам развития творческих способностей учащейся молодежи;

6) систематическая и действенная пропаганда творческих достижений учащейся молодежи через средства массовой коммуникации (телевидение, радио, газеты, журналы) в целях повышения престижности таких ее видов, как техническое творчество, научно-исследовательская деятельность, самостоятельное художественное творчество, различные прикладные виды творчества и т.д.

В России, когда анализируются причины кризиса в образовательной сфере, чаще всего акцентируют внимание на недофинансировании образования, указывают на слабую материальную базу, недостаток компьютерной техники, низкую заработную плату педагогов и т.д.

Все это несомненно имеет место, но в образовании первоосновой кризисных явлений является то, что лежит в основе самой образовательной политики. На наш взгляд, кризис в образовании носит парадигмальный характер. Это кризис «оснований», когда фундамент здания рушится, или не выдерживает нагрузки, то как бы мы не модернизировали само здание, его рано или поздно придется перестраивать. То же самое происходит в российской системе образования. Что же лежит в «основании» современной системы высшего образования, что не удовлетворяет и низы (студентов, преподавателей) и верхи (министерство, административный аппарат, правительство)?

Первоосновой развития и саморазвития, либо тормозом развития любой образовательной системы являются некоторые исходные основы — парадигмы, которые изначально задают ее приоритетные цели и ценности.

Понятие «парадигма» получило широкое распространение в научной литературе после выхода в свет работы американского историка физики Т.Куна. Под «парадигмой» понимается и научная теория, признанная научным сообществом, и правила и стандарты научной практики, и стандартная система взглядов. Данное понятие может быть, на наш взгляд, продуктивно использовано и при анализе педагогических проблем, при анализе устоявшихся, но далеко не бесспорных точек зрения.

Под педагогической парадигмой понимается устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, модель-стандарт решения определенного класса педагогических задач, которые, однако, продолжают применяться, несмотря на то, что в педагогической науке и передовой педагогической практике уже имеются факты, которые ставят под сомнение общепринятую точку зрения.

Первая педагогическая парадигма заключается в следующем: существует установка многих педагогов на то, что вначале у учащихся необходимо сформировать глубокие и прочные знания, а уж затем, на завершающих этапах изучения соответствующей темы, ставить и решать творческие задачи. Не отрицая необходимости широкого применения творческих задач на завершающих этапах обучения, вместе с тем хотелось бы подчеркнуть, что на этапе осмысления учебного материала и на этапе его эмпирического и теоретического обобщения, а также при практическом применении всегда имеются широкие возможности для активизации и интенсификации учебно-творческой деятельности студентов.

Вторая педагогическая парадигма связана с реализацией принципа доступности обучения. Из одного учебника дидактики, педагогики в другой переносится формулировка этого принципа. Так, в учебнике «Педагогика школы» под редакцией профессора И.Т.Огородникова читаем: «Принцип доступности обучения вытекает из требований учета возрастных особенностей учащихся, чтобы объем и содержание учебного материала были по силам учащимся, соответствовали уровню их умственного развития и имеющемуся запасу представлений и понятий, на основе которых происходит их непрерывное движение вперед». Казалось бы, все правильно. Но так ли это? То, что доступно, не развивает или почти не развивает. Если бы принцип доступности реализовали в спорте, то никогда ни один спортсмен не смог бы достичь тех спортивных рекордов, которые мы имеем сегодня. Чтобы превзойти актуальный (достигнутый) уровень своего развития, продвинуться в своем развитии, чтобы овладеть хотя бы малым элементом знаний на пределе своих способностей, ученик должен мобилизоваться, напрячь свои силы и способности. Только в этих условиях мы вправе ожидать развивающего эффекта в обучении и воспитании.

Существует третья педагогическая парадигма. Педагоги очень часто отождествляют знания-эрудицию и творческие способности студентов. Этому в значительной степени способствуют современные учебники, учебные планы и программы, в которых акцент сделан на формирование знаний и практически не уделено должного внимания развитию творческих способностей студентов.

Вместе с тем уровень эрудиции, то есть широкой осведомленности, не всегда коррелирует с уровнем развития творческих способностей личности. И как заметил еще Демокрит, «многознание уму не научает».

Четвертую педагогическую парадигму мы связываем с переоценкой значимости теоретических знаний, формирования теоретического мышления. Творческое мышление шире и глубже охватывает, отражает объективную действительность, чем теоретическое мышление. Творческое мышление отражает диалектику теоретического и практического мышления в их единстве. Умаление роли практического компонента в учебно-творческой деятельности — и есть четвертая педагогическая парадигма.

Пятая педагогическая парадигма заключается в том, что имеется установка отдельных дидактов на то, чтобы дидактические концепции (например, так было с проблемным обучением) прямо и непосредственно внедрялись в педагогическую практику без предварительной должной разработки педагогической технологии, с одной стороны, и методической проработки выдвигаемых дидактических идей, — с другой. Все это с неизбежностью вместо ускорения внедрения в конечном итоге приводило к разочарованию педагогов-практиков в дидактической концепции, весьма плодотворной в своей основе.

Существует и много других педагогических парадигм, которые стали тормозом в развитии педагогической теории и практики. Предлагаем читателю поразмышлять над некоторыми из них:

- Считается, что контроль — всегда благо.
- Считается, что основной формой обучения в вузе является лекция.
- Считается, что в начале должна изучаться теория, только потом возможна практика.

— Чем активнее, тем результативнее... Эта формула породила огромное число исследований по активизации познавательной деятельности студентов. Однако, как установили ученые, человек и во сне, то есть далеко не в самом активном состоянии, усваивает информацию (например, иностранный язык) в несколько раз эффективнее, чем в бодрствующем, активном состоянии.

Размышляя о кризисных явлениях российской системы образования и воспитания, наших многочисленных проблемах и парадигмах, хотелось бы закончить этот параграф на более оптимистической ноте. Обратим внимание читателя на то, что наряду с кризисом в образовании мы имеем беспрецедентный в мировой практике взрыв педагогических инноваций. В этих условиях перед педагогической наукой стоят задачи огромной важности. Главная из них: выстроить приоритетные проблемы и наиболее обнадеживающие стратегии их решения, подготовить должным образом вузовского педагога — не только как преподавателя и воспитателя, но и как исследователя, устремленного в будущее. При этом, чтобы противостоять глобальным вызовам XXI века и преодолеть кризисные явления в российской системе образования, как показывают исследования автора, в первую очередь необходимо опираться на следующие парадигмальные принципы (т.е. принципы принципов):

- принцип ориентации вузовского преподавателя и студентов на непрерывное профессионально-творческое саморазвитие;
- принцип конкурентоспособности, который должен распространяться и на деятельность ученых-педагогов высшей школы, и на профессиональную подготовку и личностное развитие (саморазвитие) студентов, и на деятельность всего высшего учебного заведения;
- принцип инновационности, то есть непрерывное обновление и целей, и содержания, и форм, и методов обучения и воспитания студентов;
- принцип прогностичности, т.е. обновление содержания и процесса высшего образования должно вестись с учетом прогностических исследований наиболее перспективных тенденций развития образовательных систем в России и за рубежом.

1.2. Основные педагогические понятия-категории

Развитие педагогики высшей школы как науки на ее современном этапе требует системно-скоординированного анализа и углубленного осмысления ее понятийно-терминологического аппарата, и прежде всего ее наиболее общих понятий, которые принято называть педагогическими категориями.

Суть педагогических категорий заключается в том, что они представляют собой наиболее общие фундаментальные понятия, отражающие наиболее устойчивые, существенные, закономерно повторяющиеся признаки педагогических явлений, процессов.

В учебниках педагогики в качестве основных понятий-категорий чаще всего называют: образование, воспитание, обучение. Кроме того, к основным педагогическим категориям есть все основания отнести такие понятия, как «развитие» и «социализация личности», так как без них, и это будет показано далее, невозможно достижение системно-целостного понимания основных закономерностей развития образовательно-воспитательных систем.

Одним из критериев истины, как известно, является практика. Если же обратиться к анализу практического опыта преподавания различных курсов «Педагогики» в педагогических вузах и университетах, то именно в толковании и определении основных педагогических понятий-категорий студенты допускают наибольшую путаницу и часто одно понятие подменяют другим. Но это, скорее всего, не вина вузовских преподавателей или студентов, а беда самой педагогической науки, в которой до настоящего времени основные понятия четко не определены и системно не проанализированы.

Более того, как показывает углубленный анализ педагогической литературы, за определение и корректировку основных понятий-категорий брались практически все авторы учебников педагогики. И, как следствие, каждый из них привносил свою долю смысла и часто превращал очевидные вещи в кусо-

чек своей «мудрости», что в конце концов создавало еще большую неразбериху и путаницу в толковании этих понятий.

Для того чтобы читатель мог убедиться в правоте наших суждений, приведем несколько наиболее типичных определений и толкований понятия «**образование**».

М.А.Данилов и Б.П.Есипов, определяя дидактику как часть педагогики и как науку об образовании и обучении, писали: «...овладение системой знаний основ наук и соответствующих им умений и навыков, формирование научного мировоззрения и развитие познавательных сил и способностей — это есть образование, а основной путь получения его — обучение» [6]. Итак, в трактовке М.А.Данилова и Б.П.Есипова образование характеризуется как процесс и результат обучения.

В учебнике «Основы общей педагогики» под редакцией Ф.Ф.Королева и В.Е.Гмурмана находим следующую формулировку: «...под образованием понимается процесс и результат усвоения систематизированных знаний и способов познавательной деятельности. К образованию относят и формирование мировоззрения. Влияние, оказываемое на нравственный облик личности в процессе образования, обычно рассматривается как его воспитательная сторона (функция, элемент)» [7, с.96]. Ф.Ф.Королев и В.Е.Гмурман в понятие «образование» включают, кроме обучения, также и воспитание личности. Правда, далее в этом же учебнике они подчеркивают, что «сопоставляя понятия «воспитание» и «обучение» нетрудно убедиться, что объем одного и другого понятия совпадает не полностью, а только частично», воспитание «может осуществляться и осуществляется во всех сферах жизни» [2, с.96]. Последняя мысль очень важна, так как объем понятия «воспитание» действительно выходит за пределы понятия «образование». Например, мы говорим о социальном воспитании или воспитании среды.

Б.М.Бим-Бад, опираясь на антропологические основания в исследовании важнейших течений в мировой педагогике, пришел к следующим обобщающим выводам: «Человековедение, синтезируемое педагогикой, привело в конце XX века к пересмотру самого понятия «образование», включающего в себя и воспитание, и учение, и обучение» [8, с.16].

Можно было бы привести еще ряд определений понятия «образование», но в них, как и в вышеприведенных, усматривается ряд недостатков и соответственно возникает ряд вопросов:

1. Ни в одном из вышеприведенных определений понятия «образование» нет даже попытки выйти на более широкое родовое понятие. Возникает вопрос: какое понятие является родовым по отношению к понятию «образование»?

2. Почему некоторые авторы из процесса образования исключают воспитание, тогда как более чем очевидно, что если человек получает среднее образование или высшее, то это результат не только обучения, но и целенаправленного воспитания?

Поиски ответа на первый вопрос показывают, что более широким, то есть родовым, по отношению к понятию «образование» является понятие «культура». Этот чрезвычайно важный вывод сделан С.И.Гессеном в его «Основах педагогики. Введение в прикладную философию», где он, в частности, писал: «...в составе жизни современного человека мы различаем как бы три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово «культура», как наиболее общее и неопределенное, мы сохраним поэтому для обозначения совокупности всех трех слоев» [9, с.27]. И далее ученый курсивом выделяет: *«Образование есть не что иное, как индивидуальная культура»* [9, с.35]. Но культура чего и за счет чего? Размышления над этим вопросом приводят к утверждению, что образование достигается не иначе как за счет обучения и воспитания, но не любого, а систематического и целенаправленного.

Здесь также уместно заметить, что каким бы хорошим не было образование, его никогда не следует считать завершенным. Более того, на определенных этапах своего развития образование переходит в самообразование. С учетом сказанного можно сформулировать следующее определение:

Образование — это индивидуальная культура различных видов деятельности и общения человека, которой он овладевает на основе целенаправленной и целостной системы обучения и воспитания, которая на определенных этапах своего развития переходит в самообразование.

Если сказать коротко, то образование — это введение человека в мир культуры на различных этапах его жизни. Это «введение» осуществляется в различных формах и видах. К примеру можно назвать такие формы и виды образования как дошкольное, школьное и вузовское, общее и профессиональное, гуманитарное и техническое. Если осмыслить и оценить результаты образования, то в самом обобщенном виде их можно охарактеризовать как овладение культурой различных видов деятельности и общения.

Далее, если перейти к анализу понятия «**воспитание**», то только в отечественной педагогической литературе можно встретить более шести его определений и трактовок.

1. Самая большая путаница в определении понятия «воспитание» вносится тогда, когда оно трактуется как широкое понятие, включающее собственно воспитание, образование и обучение. Так, в частности, рассматривал воспитание и великий русский педагог К.Д.Ушинский. Именно эта чрезвычайно широкая трактовка понятия «воспитание» привела к тому, что педагогику часто упрощенно определяют как науку о воспитании.

2. Осознавая некорректность и нецелесообразность столь широкого толкования понятия «воспитание», в учебниках педагогики стали использовать это понятие в более узком педагогическом смысле. Так, в учебнике «Педагогика» Ю.К.Бабанского читаем: «Воспитание в специальном педагогическом смысле — есть процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе»

[10, с.10]. Это определение является, на наш взгляд, недостаточно корректным, так как в нем не выделено более широкое — родовое — понятие по отношению к понятию «воспитание». Да и термин «влияние» может быть истолкован весьма неоднозначно.

3. Х.И.Лийметс, а вслед за ним Л.И.Новикова и А.В.Мудрик придерживались того, что «воспитание есть целенаправленное управление процессом развития личности» [11, с.25]. Данное определение, являясь частью предыдущего, также не раскрывает специфику управления, то есть не отвечает на вопрос, как можно управлять развитием личности?

4. Воспитание часто характеризуется и как процесс целенаправленного «воздействия» на личность с целью побуждения воспитанника следовать определенным нормам, правилам социального поведения. В данном случае акцентируется внимание на слове «воздействие». Эта характеристика «воспитательных воздействий» встречается во многих отечественных учебниках педагогики, начиная с работ П.П.Блонского и А.П.Пинкевича [12]. И это, видимо, не случайно. Если рассматривать воспитание как жесткое педагогическое управление поведением воспитанника, то мы с неизбежностью вынуждены охарактеризовать воспитание не иначе как «воздействие на личность».

5. В 70—80-е годы в учебниках педагогики, как например, в учебнике «Педагогика» Т.А.Ильиной [13], воспитание все чаще трактуется уже как двусторонний процесс «взаимодействия» воспитателя и воспитанника, что само по себе более правильно отражает специфику воспитательного процесса.

6. При характеристике процесса и результатов воспитания в педагогической литературе можно встретить утверждение о том, что воспитывает все, в том числе и социальная среда. Эта точка зрения представляется правильной, но при условии, что в данном случае речь идет о «социальном воспитании», то есть по существу о «социализации личности».

7. Определенный интерес представляет достаточно оригинальная характеристика воспитания, данная в одном из современных немецких учебников педагогики Ф.В.Кроном. «Воспитание — это символическая интеракция, представляющая собой социальное взаимодействие в определенной ситуации, преднамеренно ориентированное на поведенческую реакцию, реализуемое как прямо, так и косвенно» [14, 72].

Анализ и обобщение всех вышеперечисленных формулировок приводит нас к следующему развернутому определению понятия «воспитание».

Воспитание — это один из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении учебной, игровой, трудовой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития его личности или отдельных личностных качеств, включая и развитие его способностей к самовоспитанию.

В этом последнем определении понятия «воспитание» имеется ряд существенно важных отличий по сравнению с вышеприведенными.

Во-первых, четко обозначено родовое понятие «деятельность» воспитателя.

Во-вторых, управление развитием осуществляется как прямо, так и косвенно через управление любыми видами деятельности и общения воспитанников.

В-третьих, в определении обозначено, что одним из важных результатов воспитания является его переход к самовоспитанию.

Определяя понятие «**обучение**», сразу отметим, что несмотря на то, что в учебниках педагогики различных авторов оно трактуется по-разному, все же в большинстве случаев оно правомерно определяется через два вида деятельности: преподавание и учение.

Не вдаваясь в подробности анализа различных трактовок понятия «обучение», приведем лишь одно определение, которое, на наш взгляд, наиболее полно отражает его суть.

Обучение — это два взаимно обусловленных вида деятельности (преподавание — деятельность преподавателя и учение — деятельность студентов), направленные на решение учебных задач (проблем), в результате которых студенты овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе и способности к самообучению.

В этом определении хотелось бы особо обратить внимание на последнюю фразу, то есть на то, что обучение на определенных этапах развития личности переходит в самообучение.

К важнейшим педагогическим понятиям в современных учебниках педагогики причисляется также понятие «**социализация личности**». Не анализируя всех возможных определений и трактовок этого понятия, приведем то, которое предложено А.В.Мудрик и которое, на наш взгляд, наиболее удачно схватывает его суть: «Социализация — развитие человека на протяжении всей его жизни во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения социальных норм и культурных ценностей, а также саморазвитие и самореализация в том обществе, к которому он принадлежит» [8, с.15]. «Сущность социализации состоит в том, что формирует человека как потенциального члена общества, к которому он принадлежит» [11, с.16].

Содержание процесса социализации определяется тем, что любое общество заинтересовано в том, чтобы его члены овладели различными социально-ролевыми функциями. Однако следует иметь в виду, что социализация личности может вносить как позитивный, так и негативный вклад в развитие личности. Все зависит от того, какими социально-ролевыми функциями овладевает личность. Так, например, студент втягивается в преступную группировку. Ясно, что у него будут развиваться качества, характерные для подростков из преступного мира.

Нелишне заметить, что социализация личности осуществляется на основе двух видов деятельности: социального обучения и социального воспитания. Например, девочка в семье при общении с матерью овладевает социально-ро-

левыми функциями матери посредством обучения и воспитания, которые осуществляла ее мать. Став матерью, она самореализуется как мать, в значительной степени копируя свою мать.

С учетом сказанного можно дать следующее определение: *социализация личности — это процесс и результат двух взаимно дополняющих видов деятельности социального воспитания и социального обучения с целью овладения социально-ролевыми функциями жизнедеятельности личности и ее самореализации в социуме.*

Одним из важнейших понятий-категорий, применяемых в педагогике, является «развитие». Однако с определением, толкованием этого понятия в учебниках педагогики происходят странные вещи. В одних учебниках понятие «развитие» определяется через «формирование», в других — «формирование» через «развитие».

Так, в учебнике «Педагогика» Т.А.Ильиной дается следующее определение: «Развитие человека — это процесс становления и формирования личности человека под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых факторов, в числе которых целенаправленное обучение и воспитание играют ведущую роль» [13, с.18].

У Ю.К.Бабанского читаем: «Формирование личности — и процесс, и результат ее развития под влиянием среды, наследственности и воспитания» [10, с.10].

Как видим, в определении понятия «развитие» допускается типичная логическая ошибка: «развитие» определяется через «формирование», а «формирование» через «развитие». И несмотря на то, что проблеме развития в педагогике уделяется большое внимание, акцент традиционно делается на развитии личности ученика, воспитанника. Вместе с тем развитие личности ученика, воспитанника является следствием развития всей педагогической (образовательной) системы. Поэтому важно понять, что вообще характерно для этого развития, каковы необходимые и достаточные признаки самого процесса и результата развития системы, объекта.

Самый общий ответ на этот вопрос мы находим в «Философской энциклопедии»: «Развитие — необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. Только одновременное наличие всех трех указанных свойств выделяет процессы развития среди других изменений» [15, с.561].

Если применить это определение процесса и результата развития к характеристике педагогических (образовательно-воспитательных) систем, то возникает вопрос: какова наиболее общая закономерность, характеризующая необратимость позитивных изменений в образовательно-воспитательной системе?

Для ответа на этот вопрос обратимся к табл. 1.1 «Сравнительный анализ основных педагогических понятий-категорий», в которой можно выделить следующие закономерности развития педагогических систем:

- а) для образования — это переход образования в самообразование;

Сравнительный анализ основных педагогических понятий-категорий

Понятия	Формы и виды проявления	Родовые понятия	Закономерности развития педагогических систем	Отличительные признаки	Результаты
Образование	Дошкольное, школьное, вузовское, общее, профессиональное, гуманитарное, техническое	Культура	Переход образования в самообразование	Целостное систематическое обучение и воспитание	Овладение культурой различных видов деятельности и общения, становление (образование) личности как человека культуры
Воспитание	Нравственное, умственное, физическое, эстетическое, половое и т.д.	Деятельность	Переход воспитания в самовоспитание	Педагогическое управление развитием и саморазвитием (самовоспитанием) личности	Разностороннее развитие личности, включая ее способность к творческому саморазвитию
Обучение	Физике, математике, истории литературе, иностранному языку т.д.	Деятельность	Переход обучения в самообучение	Два взаимобусловленных вида деятельности: преподавание и учение (учебная деятельность)	Овладение знаниями, умениями, навыками предметной деятельности
Социализация	Социальное обучение, социальное воспитание	Деятельность	Переход социализации в самореализацию	Социально-ролевое взаимодействие личности в социуме	Овладение человеком ролевыми функциями жизнедеятельности в социуме
Развитие	Развитие, саморазвитие	Система	Переход из состояния развития в саморазвитие	Необратимое целенаправленное изменение системы	Способность системы к саморазвитию

- б) для воспитания — это переход воспитания в самовоспитание;
- в) для социализации — это переход социализации в самореализацию;
- г) для обучения — это переход обучения в самообучение;
- д) для развития педагогических (образовательно-воспитательных) систем в целом — это переход развития в саморазвитие.

С учетом сказанного понятие «развитие» для педагогических (образовательно-воспитательных) систем можно определить следующим образом: ***развитие педагогической (образовательно-воспитательной) системы — это процесс и результат целенаправленного позитивного изменения системы, наиболее общей закономерностью которой является ее переход из состояния развития в саморазвитие.***

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что основная трудность и особенность анализа основных педагогических понятий-категорий заключается в том, что они частично перекрывают друг друга и исторически их развитие, как например, теории образования и обучения или воспитания, было неодинаково.

В отдельные периоды акцентировалось внимание то на процессе обучения, то на воспитании, то на развитии. А в настоящее время большое внимание уделяется социализации личности, а также его саморазвитию и самовоспитанию. Поэтому будущее — за системно-скоординированным исследованием и углублением наших представлений об основных педагогических понятиях-категориях, что неотделимо от развития педагогической теории и практики в целом.

1.3. Предмет и задачи педагогики

Слово «педагогика» происходит от греческих слов *пайдос* — «дитя» и *аго* — «вести». *Педагогос* в переводе с греческого обозначает буквально «детоводитель». Так в Древней Греции звали раба, который водил в школу ребенка своего господина. В связи с развитием науки педагогики, и особенно педагогики послевузовского образования — педагогики взрослых, были предприняты попытки ввести термин «андрогика» (от греческих слов *андрос* — «мужчина» и *аго* — «вести»), а также «андрогика» (от греческих слов *андропос* «человек» и *аго* «вести»). Кроме того, в 20—30-е годы активно разрабатывалась педология (от греческого *пайдос* — «дитя» и *логос* — «наука»), которая в центр своих исследований поставила проблему всестороннего развития ребенка в процессе обучения и воспитания. Однако вернемся к науке «педагогика».

Существует традиция определять педагогику как науку о воспитании, при этом оговаривается, что понятие «воспитание» используется в широком значении этого слова. Такое определение педагогики можно встретить в учебниках многих авторов (И.Т.Огородникова, Ю.К.Бабанского, Н.Ф.Харламова, И.П.Подласого). Однако так ли оно бесспорно? Если обратить внимание на содержание понятия «воспитание», то как его не расширять, оно все равно не перекрывает в полном объеме те области научного и практического знания, в

которые входят процессы образования, обучения, социализации и творческого развития личности.

В связи с этим нелишне обратиться к отечественной истории педагогики. Например, в работах А.П.Пинкевича в 20—30-х годах обосновывалась точка зрения, что педагогика — **учение о педагогическом процессе**, о его законах, целях и т.п.: «Двумя сторонами этого единого процесса являются воспитание и образование. Педагогика стремится дать стройную и целостную систему воспитания и образования как в теории, так и в практических приложениях последней» [12, с.5].

В контексте поиска наиболее точного определения педагогики нелишне обратиться к энциклопедическому словарю, где, например, философию определяют как науку о всеобщих законах развития природы, общества и мышления. Обратим внимание читателя на то, что при определении науки философии перечисляются основные компоненты предмета исследования в области философии. Возникает вопрос: не правильнее было бы при определении науки педагогики поступить аналогичным образом. Тем более, как это обосновано в предыдущем параграфе, процессы воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека не перекрывают полностью друг друга, но вместе с тем составляют целостную педагогическую систему, в рамках которой осуществляется развитие и саморазвитие человека.

На современном этапе развития педагогики как науки ее можно определить следующим образом: **педагогика — это наука о законах и закономерностях воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.**

При таком определении предметом исследования педагогики является целостная система воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития человека.

Это не исключает, а предполагает, что педагог-исследователь может выбрать в качестве предмета своего исследования и отдельные подсистемы этой целостной педагогической системы. Если речь идет, например, об образовании и обучении, мы выходим на дидактическое исследование и на этой основе выстраиваем научную область педагогики — дидактику. Если в качестве предмета исследования выделяются процессы воспитания, то мы выходим на теорию и практику воспитательных систем. При исследовании процесса социализации личности выстраивается одна из перспективных областей современной педагогики — социальная педагогика.

Поскольку в предлагаемом учебном курсе «Педагогика высшей школы» акцент сделан на еще слабоисследованные педагогические закономерности и условия инновационности и прогностичности, то автор счел целесообразным назвать его «Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс».

Поскольку далее будут широко использоваться понятия «целостная педагогическая система» и просто «педагогическая система», то следует дать им определение.

Целостная педагогическая система — это система, включающая в себя воспитание, образование, обучение, социализацию и творческое саморазвитие человека. В рамках этой целостной системы функционируют и развиваются как относительно самостоятельные — системы воспитания, образования, обучения, социализации и творческого саморазвития. Причем каждая подсистема развивается в пространстве и во времени как относительно самостоятельная система взаимосвязей между целями, содержанием, организационными формами, методами, средствами, условиями и результатами педагогической деятельности вузовского преподавателя и соответствующей ей деятельности студентов.

Особенностью педагогических систем является их бинарность — взаимодействие воспитания и самовоспитания, образования и самообразования, обучения и учения, развития и саморазвития. Всякий раз осуществляются два параллельных вида деятельности: деятельность вузовского преподавателя и студента, которые развиваются как взаимообусловленные и сопряженные деятельности.

При этом взаимодействие выступает как главный педагогический механизм развития и саморазвития педагогических систем.

Далее хотелось бы выделить наиболее общие приоритетные задачи педагогики высшей школы как науки. Современная педагогическая наука ставит перед собой следующие три группы задач:

1. Педагогика высшей школы как наука должна установить законы и закономерности развития и саморазвития педагогических систем.

2. Педагогика высшей школы должна быть практически ориентированной наукой, то есть она должна трансформировать педагогические теории в эффективные педагогические технологии с тем, чтобы педагог мог не только узнать, что нужно делать в той или иной ситуации, но и как это можно сделать наилучшим образом.

3. Педагогика высшей школы как наука должна дать научный прогноз и раскрыть основные тенденции и перспективы развития как педагогической теории, так и совершенствования педагогической практики.

1.4. Принципы и методы педагогического исследования

В любой науке, в том числе и педагогике высшей школы, поиски нового, исследования неизвестного стремятся вести наиболее верным, надежным и рациональным путем. Во многом этому способствует методология.

Методология — «учение о структуре логической организации, методах и средствах деятельности», **методология науки** — «учение о принципах построения, формах и способах научного познания» [15].

Прежде чем раскрыть принципы и методы педагогического исследования, отметим, что исследования педагогических процессов, организация педагоги-

ческих экспериментов имеют свои особенности. Одна из важнейших особенностей педагогического процесса, как и педагогического эксперимента, заключается в том, что испытуемыми являются студенты и преподаватели. А поэтому желательной работы был положительным. Недопустимо, чтобы в процессе педагогических экспериментов **или** каких-либо инноваций (нововведений) нарушались нравственно-этические нормы и принципы. Заповедь Гиппократ «не навреди» должна быть заповедью не только врача, но и преподавателя.

Другая особенность педагогического процесса заключается в его динамичности, изменчивости. Поэтому исследование педагогических проблем чаще всего носит длительный характер.

Характерной чертой педагогического процесса, будь то обучение, воспитание или развитие, является многофакторность, то есть на конечный педагогический результат влияет не один какой-то фактор, а чаще всего целая система факторов и условий. Поэтому задача преподавателя-исследователя — продумать, как выделить исследуемые факторы и условия, чтобы дифференцировать их влияние и экспериментально оценить их результаты.

В процессе современного педагогического исследования широко используются так называемые методологические принципы, которые, рационализируя исследовательскую деятельность, позволяют избежать грубых методологических ошибок. Остановимся на характеристике некоторых из них.

Принцип единства исторического и логического. Суть этого принципа заключается в том, что при постановке педагогической проблемы и в процессе ее решения педагог-исследователь должен соотносить и учитывать то, что по данной проблеме уже сделано в истории педагогики, педагогической теории и передовой педагогической практике. Параллельно педагог-исследователь на логическом уровне осуществляет анализ теоретического и эмпирического материала с тем, чтобы усовершенствовать, развить старую теоретическую концепцию, усовершенствовать известную педагогическую технологию либо создать принципиально новую педагогическую теорию и (или) технологию обучения или воспитания.

Игнорирование принципа единства исторического и логического часто приводит к тому, что исследуемая проблема, педагогические идеи выдаются за новые, хотя при более глубоком изучении это оказывается хорошо забытым старым. Так, например, часто было с исследователями и разработчиками теории проблемного обучения в 60—70-е годы, когда эта теория универсализировалась, как универсализировался и исследовательский метод в обучении отечественными педагогами в 20—30-е годы.

Системный подход позволяет проанализировать, исследовать, развивать некоторый объект как целостную, единую систему. Системность — одна из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов. Большое внимание системному подходу в педагогике уделяли В.П.Беспалько, М.А.Данилов, Т.А.Ильина, Ф.Ф.Королев и другие. Системный подход является наиболее на-

дежной методологической основой в совершенствовании как педагогической теории, так и педагогической практики.

Все авторы едины в понимании того, что педагогические системы являются весьма сложными динамическими системами. Под системой понимают упорядоченное множество взаимно связанных элементов, совокупность которых функционирует и развивается как целостное единство. С понятием системы связаны различные стороны сложного целостного объекта: его состав, строение, способы функционирования его элементов, направленность развития системы в целом.

В исследованиях по методологии системного подхода можно встретить весьма разные трактовки понятия «система». Применительно к методологии педагогического исследования наиболее ценным является определение П.К.Анохина: «Системой можно назвать только комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношения приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [16, с.33].

Педагогические системы относятся к биосоциальным системам, которые обладают универсальными свойствами и способностями к развитию и саморазвитию. В рамках системного подхода следует иметь в виду, что система характеризуется следующими особенностями:

1. **Целостностью.** Свойства целого принципиально не сводимы к механической сумме свойств его элементов. Вместе с тем каждый элемент в системе имеет свое место и свои функции.

2. **Структурностью.** Функционирование системы обусловлено не столько особенностями отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры.

3. **Иерархичностью.** Каждый элемент системы может быть рассмотрен как относительно самостоятельная подсистема.

4. **Взаимозависимостью системы и среды.** Система функционирует и развивается в тесном взаимодействии со средой.

5. **Множественностью описаний.** В связи со сложностью системных объектов в процессе их познания могут быть использованы различные схемы, модели их описания.

Часто путают понятия «система» и «структура». В сложных системах можно выделить несколько структур, так например, в дидактической системе можно выделить содержательную структуру — содержание обучения, процессуальную структуру — методы, приемы, процедуры деятельности, результативную — результаты обучения, конкретные знания, умения, навыки, личностные качества студентов.

Особенностью педагогических систем является то, что они, как правило, представляют собой открытые системы. Следует отличать структурный подход и соответственно структурный анализ от системного. Структурный анализ позволяет решить, как минимум, две взаимосвязанные задачи:

1. Выявить закономерные взаимосвязи элементов системы, которые придают ей целостность и устойчивость.

2. Определить степень сложности системы, которая зависит от количества уровней, на которых расположены ее элементы.

Другая особенность педагогических систем заключается в том, что они чрезвычайно динамичны. Их динамичность, вариативность позволяют поддерживать эффективность на должном уровне. Трудно, например, представить себе, что вузовская лекция не меняется по своей структуре.

Педагогические системы имеют несколько функций, отражающих их деятельность и соответственно эффективность: обучающую, воспитывающую, развивающую, управляющую, методическую (технологическую), исследовательскую.

В связи с этим применительно к педагогическим системам используется **многомерный подход** — применение различных плоскостей анализа на основе системного подхода к одному и тому же явлению, процессу.

Принцип личностного подхода — это один из методологических и педагогических принципов, который ориентирует и педагога-исследователя, и педагога-практика при проведении педагогических экспериментов и инноваций в любых ситуациях на реальную личность, на типологию, реальный уровень интеллектуальных, волевых, эмоциональных, физических и других личностных качеств.

Личностный подход требует изучения и учета индивидуальных, возрастных особенностей, природных возможностей и социальных условий, в которых происходит реальное становление и развитие личности.

Принцип деятельностного подхода в педагогике представляет собой такую стратегию, согласно которой преподаватель в условиях педагогического эксперимента, а также в обычных условиях должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с учащимися и на основе которой осуществляется обучение, воспитание и развитие.

Это может быть учебная или трудовая деятельность, репродуктивная или творческая, теоретическая или практическая, и в зависимости от вида деятельности с учетом ее целей, содержания, формы организации, методов, средств, условий меняется сама методика и технология учебно-воспитательного процесса. То есть специфика организованной деятельности студентов предъявляет вполне определенные требования к педагогической деятельности вузовского преподавателя.

Вместе с тем чаще всего в процессе педагогического исследования и в реальной педагогической практике опираются на **лично-деятельностный подход** как методологический общепедагогический принцип.

В процессе педагогического исследования большое значение играют методы, на которые опирается исследователь. Дадим краткую характеристику наиболее важных из них.

Педагогические наблюдения. Это один из доступных и относительно простых методов педагогического исследования. Под наблюдением понимают целенаправленное специально организованное восприятие исследуемых объектов, явлений, процессов как в естественных, так и в экспериментальных условиях.

Эвристическое предписание для применения метода наблюдения:

1. До наблюдения уточните цель, составьте план наблюдения.
2. Продумайте, как будете фиксировать и регистрировать результаты наблюдения. Если необходимо, подготовьте для этого таблицы.
3. Количество наблюдаемых признаков должно быть минимальным и точно определено.
4. Уточните условия, в которых будут осуществляться наблюдения (естественные, экспериментальные, варьируемые и др.).
5. Сведения, получаемые в результате наблюдения, должны быть сопоставимы, сравнимы.
6. Продумайте, как избежать или свести к минимуму возможные ошибки наблюдения.
7. Обработку результатов наблюдения (систематику, анализ, математическую обработку и т.д.) по возможности делайте, не затягивая и не откладывая на долгий срок.

Для повышения эффективности педагогических наблюдений их повторяют, уточняют объект и предмет наблюдения, стремятся свести ошибки наблюдения к минимуму и выравнивают для этого условия наблюдения.

Изучение передового педагогического опыта. Это один из широко распространенных методов педагогического исследования, который применяют либо на этапе, предшествующем педагогическим экспериментам, либо как один из самостоятельных методов. Например, вы исследуете проблему индивидуализации обучения. В этой связи важно до проведения педагогических экспериментов изучить и обобщить передовой педагогический опыт по этой проблеме.

Эвристическое предписание для изучения передового педагогического опыта:

1. Уточните цель и проблему, в соответствии с которыми вы планируете изучать передовой педагогический опыт.
2. Соберите и проанализируйте предварительно всю доступную для вас информацию, которая прямо или косвенно связана с предметом вашего интереса.
3. Еще раз уточните, конкретизируйте, что и как вы будете изучать.
4. Если носителем передового педагогического опыта является вузовский преподаватель, то постарайтесь сделать так, чтобы он также был заинтересован в его изучении, обобщении и распространении.
5. Изучая и посещая лекции или какие-либо другие формы обучения или воспитания, в процессе которых вы изучаете передовой педагогический опыт, широко используйте метод наблюдений.
6. Смотрите в корень, ищите идею, приемы, методы, технологию, за счет которых носитель передового опыта, добивается блестящих результатов.
7. При описании, систематизации материалов, отражающих результаты изучения передового педагогического опыта, постарайтесь быть объективными и не только раскройте суть этого опыта, но и укажите границы и условия его эффективного применения.

Педагогическое тестирование. «Тест» в переводе с английского означает задачу, испытание. Действительно, тестирование — это один из методов целенаправленного обследования испытуемых, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющих объективно измерить диагностируемые качества. Существуют многочисленные психологические тесты (А.Кеттела, А.Бине, Айзенка и других).

Особенность педагогического тестирования заключается в том, что оно должно естественным образом вписаться в логику учебно-воспитательного процесса, давать новую, полезную для вузовского преподавателя, информацию о студентах с тем, чтобы в дальнейшем ее продуктивно использовать.

В педагогической практике широко используются тестовые задачи, задания. Но для того чтобы задача стала тестом, она должна отвечать ряду требований и соответствующим им критериям. Остановимся на некоторых.

Валидность. Применяемая тестовая задача должна диагностировать именно то умение, ту способность, на которые она ориентирована. Если, например, тест ориентирован на оценку творческих способностей, то он должен максимально оценивать именно творческие способности испытуемых, а не знания или какие-либо другие личные качества.

Диагностическая **ценность** тестовой задачи тесно связана с валидностью. Если с решением предложенной тестовой задачи справляются только самые «сильные» студенты, их диагностическая ценность невелика. Диагностическая ценность также невелика, если почти все студенты дают на предложенную тестовую задачу положительные решения. Считается, что диагностическая ценность вполне достаточна, если распределение оценок за решение тестовой задачи близко к нормальному.

Репрезентативность тестовых задач означает, что их «набор» обеспечивает всестороннюю проверку диагностируемых умений и способностей студентов.

Объективность. Результаты тестирования не должны зависеть от того, кто их проводит или от других условий тестирования. Результаты тестирования считаются объективными, если при повторном применении этих же или аналогичных тестов результаты будут близки или даже будут совпадать.

В современной педагогической практике широкое распространение получили тесты успеваемости, которые дают более объективные результаты, если используются с применением компьютерной техники.

Количественные методы в педагогике. Для более углубленного, доказательного **изучения** педагогических явлений наряду с их качественным анализом в педагогике широко применяют количественные методы. Известно, что любая наука только тогда достигает совершенства, когда ей удается использовать математику. Это в полной мере применимо и к педагогике. Однако особенность педагогических явлений заключается в том, что они с трудом поддаются формализации и измерению.

Количественные методы в педагогике используют в двух направлениях: чаще всего для обработки результатов педагогических наблюдений и экспери-

ментов, и кроме того, для разработки специальных диагностических средств, для моделирования и прогнозирования педагогических явлений, в том числе и с применением компьютерной техники.

При использовании математических методов необходимо осуществить *шкалирование*, то есть необходимо исследуемым объектам приписать соответствующие им цифровые значения. Применяют следующие шкалы: шкалы наименований, шкалы порядка, интервальные шкалы и шкалы отношений.

Шкалы наименований считаются слабыми шкалами, так как их единственная математическая характеристика принадлежит к тому или иному классу оцениваемых явлений.

В шкалах порядка устанавливается порядок следования признака, его увеличение или уменьшение. На основе шкал порядков можно проранжировать студентов по какому-либо признаку, например, по успешности решения тестовой задачи. При этом под ранжированием понимается расположение собранных данных в какой-либо последовательности. Например, составляется список студентов по успеваемости.

Существует целая область математической статистики, на основе и с учетом требований которой ведутся обработка и подсчет результатов, например, педагогического эксперимента.

В педагогике чаще всего используют пять видов эксперимента:

1. **Констатирующий** — определяется исходный уровень знаний, умений, навыков, личностных качеств студентов или само состояние постановки обучения и воспитания.

2. **Обучающий** или основной — осуществляется введение нового фактора или условия, которые согласно гипотезе должны повысить эффективность учебно-воспитательного процесса.

3. **Контролирующий** — проводится через какой-то промежуток времени после обучающего эксперимента (контроль знаний, умений, личностных качеств студентов).

4. **Сравнительный** — в одной группе ведется обучение на основе одних методов или на одном содержании учебного материала, а в других — на основе иных, возможно вновь разрабатываемых методов.

5. **Вариативный** — варьируются новые экспериментально проверяемые условия или методики. Например, к одному вновь вводимому условию через некоторое время добавляется второе, далее — третье и т.д.

Планирование основных этапов педагогического эксперимента

Под планированием педагогического эксперимента подразумевается последовательное выделение этапов и основных процедур деятельности педагога-экспериментатора в решении всей совокупности возникающих при этом задач.

При подготовке и планировании эксперимента выделяют следующие этапы:

Диагностирующий — позволяет констатировать исходное состояние качества учебно-воспитательного процесса в группе, в вузе, где планируется развернуть педагогический эксперимент. Диагностирующий этап уточняет, конкретизирует основную проблему, противоречия, которые предполагается разрешить в результате эксперимента.

Прогностический — предполагает осмысление и формулировку целей, выдвижение рабочих гипотез. Кроме того, на данном этапе может быть осуществлена фрагментальная проверка и выявление наиболее перспективных рабочих гипотез и стратегий педагогического исследования.

Организационно-подготовительный — обеспечивает материальную базу проведения эксперимента, распределение задач и заданий между педагогами-экспериментаторами, создание необходимого морально-психологического климата, настрой педагогов-экспериментаторов на понимание актуальности и практической значимости решаемых экспериментально-исследовательских задач.

Организационно-практический — направлен на реализацию новых идей, новых методик и педагогических технологий обучения и воспитания.

Обобщающий — дает возможность обобщить, оформить результаты педагогического эксперимента.

Внедренческий — ориентирован на распространение и более широкое внедрение новых педагогических идей и технологий обучения и воспитания.

Кроме указанных выше методов, в педагогических исследованиях широко используют метод беседы — интервью, метод «срезов», который позволяет сделать срез — выявить у студентов уровень развиваемого, диагностируемого качества, метод факторного и корреляционного анализа, метод изучения документации, архивных материалов и др. Их подробное описание, как правило, дается в специальной литературе [17].

1.5. Педагогические максимы¹

«Человек будет преобразовывать не только Землю, но и существо, не исключая самого себя... И человека неизбежно ждет эта судьба, это преобразование... Автоэволюция (саморазвитие), вплоть до превращения в космическое существо».

К.Э. Циолковский

«Вы не можете убежать от слабости. Однажды вы должны либо победить ее, либо погибнуть: и если так, то почему бы не сейчас и не здесь».

Р.Л. Стивенсон

¹ Педагогические максимы — это наиболее яркие изречения, суждения известных педагогов, ученых, писателей. Педагогические максимы обладают удивительным свойством: они стимулируют творческое, рефлексирующее мышление, ориентируют на глубокие педагогические размышления.

«Уверенность в себе — основа для того, чтобы радоваться жизни и иметь силы действовать».

Ф. Шиллер

«Знание того, какими вещи должны быть, характеризует человека умного; знание того, каковы вещи на самом деле, характеризует человека опытного; знание того, как их изменить к лучшему, характеризует человека гениального».

Д. Дидро

«Весь смысл жизни заключается в бесконечном завоевании неизвестного, в вечном усилии познать больше».

Э. Золя

«Единственный путь, ведущий к знанию, — это деятельность».

Б. Шоу

«Величие народа не измеряется его численностью, как величие человека не измеряется его ростом; единственной мерой служит его умственное развитие и его нравственный уровень».

В. Гюго

«Вопрос воспитания для современных обществ — вопрос жизни и смерти, вопрос, от которого зависит будущее».

Э. Ренан

«Мысль справедливая не может не быть плодотворна».

Л.Н. Толстой

«Нет ничего практичнее, чем хорошая теория».

Л. Больцман

«Мы не знаем границ возможностей завоеваний духа».

Н. Рерих

1.6. Вопросы и задания для творческого саморазвития

1. В чем вы усматриваете разницу между задачами педагогического исследования и проблемой исследования?

2. Какие вы усматриваете парадигмы современной системы обучения, воспитания и саморазвития?

3. Чем отличается педагогический эксперимент от внедрения достижений педагогической науки в практику обучения и воспитания?

4. Используя анкету № 2 (см. Приложение), исследуйте приоритетность педагогических проблем той школы, где вы проходите практику или работаете? Какая из этих проблем для вас представляется наиболее значимой и интересной с позиции вузовского преподавателя-исследователя?

5. После прочтения параграфа 1.5 разработайте для себя «Программу саморазвития методологической культуры».

Глава 2. Метопринципы развития высшего образования

2.1. Системный метопринцип

Одна из главных особенностей высшего образования как сложного, многомерного объекта заключается в том, что для его целенаправленного исследования и развития необходимо выявить его базовые элементы их связи и отношения. То есть применить системный подход и соответственно системный метопринцип.

Термин «метопринцип» в данном случае употребляется в значении «принцип принципов». Действительно, в этой главе будут рассмотрены наиболее широкие, наиболее общие принципы исследования, в которые входят как часть многие другие (педагогические) дидактические принципы. Например, принцип проблемности, активности и т.д.

Действительно, **системный метопринцип** — это синтез системного и одновременно многомерного подхода к исследованию проблем высшего образования, проблем педагогики высшей школы. В связи с разработкой и реализацией системного метопринципа в исследовании проблем педагогики высшей школы его применяют как:

- системно-целевой;
- системно-структурный;
- системно-функциональный;
- системно-кластерный.

Следует также иметь в виду, что наши представления о системном подходе в описании, объяснении и прогнозировании развития образовательно-воспитательных систем будут пополняться все более объективным и продуктивным научным знанием, если системно будут изучаться:

- совокупность основных понятий и категорий, соответствующих объему понятия «образовательно-воспитательная система»;
- совокупность внутренних отношений основных компонентов (целей, содержания, форм, методов, видов деятельности, личностных особенностей преподавателей и студентов, достигнутых результатов);
- целостное понимание условий, закономерностей развития и саморазвития образовательной (воспитательной) системы с учетом детерминирующих это движение факторов и барьеров;
- иерархия уровней функционирования, развития, саморазвития образовательной (воспитательной) системы;
- взаимодействие образовательной (воспитательной) системы со средой (например социокультурной, региональной, международной и т.д.);

- влияние инновационных процессов, которые могут порождаться как внутри самой образовательной (воспитательной) системы, также привнесенные извне.

Нелишне заметить, что сама «Педагогика высшей школы» как система научного и практического знания может быть рассмотрена как система систем, т.е. как метосистема.

Во-первых, «Педагогика высшей школы» может быть рассмотрена как системное рассмотрение базовых понятий, педагогических категорий, что позволяет структурировать и определить их как некоторую целостную, но в то же самое время открытую понятийную систему.

Во-вторых, системообразующие компоненты педагогической системы (цели, содержание, формы, методы и т.д.) необходимо рассматривать в их взаимосвязи, а главное — в процессе развития и саморазвития.

В-третьих, любой анализ, и тем более педагогический эксперимент, требует инновационного подхода — изменения даже в одном из компонентов педагогической системы с неизбежностью требует обновления других компонентов.

Например, традиционно «знаниецентристская» система высшего образования в основе ориентирует педагога и студента на формирование глубоких и прочных знаний. Если приоритетной целью высшего образования становится подготовка студента как конкурентоспособной личности, то это требует обновления содержания и форм и методов обучения.

Несмотря на широкое распространение понятия «система», «системный подход» к исследованию проблем высшего образования и воспитания, до настоящего времени не существует общепринятых определений, которые отражали бы все аспекты тех явлений, которые охватывают указанные понятия.

Существующие многочисленные определения, например, понятия «система», которые, конкурируя друг с другом, свидетельствуют лишь о том, что сама теория систем и системного подхода имеет явную тенденцию к своему развитию.

В «философском энциклопедическом словаре дается следующее определение понятия система: «Система — совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство».

Однако это определение недостаточно полно характеризует взаимодействия базовых элементов (компонентов) системы. Наиболее удачным в этом отношении считается определение системы, данное академиком П.К. Анохиным: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного полезного результата» [16, с.33].

Если взять это инвариантное определение за основу, то применительно к образовательным (воспитательным) системам исключительно важно, чтобы каждый компонент, его совершенствование «взаимосодействовал» получению «фокусированного полезного результата», каковым является степень образо-

ванности (воспитанности) студента как будущего профессионала, как человека культуры, как конкурентоспособной, творчески саморазвивающейся, самодостаточной личности.

Принцип системности в педагогических исследованиях может быть весьма продуктивно использован, если реализовать его и как системно-кластерный подход.

Примером реализации такого подхода является исследование В.Т. Волова «Системно-кластерная теория и технология повышения качества дистанционного образования в вузе». В проектировании и совершенствовании качества образовательных систем проявляется пять инвариантных составляющих (пять базовых кластеров): энергетический, транспортный (коммуникативный), экологический, технологический и информационный. Следует особо отметить идеальное соотношение кластеров 38; 27; 26; 13; 6. То есть, если мы совершенствуем в системе энергетический компонент, то его позитивное изменение будет наиболее существенно (на 38%) влиять на качество функционирования всей системы и ее конечный результат.

При этом важно определить, какие параметры образовательной системы будут соответствовать энергетическому кластеру.

На наш взгляд в энергетический кластер могут войти такие показатели как время обучения, темп обучения, профессиональная компетентность преподавателей, оплата труда, исходный творческий потенциал студентов и др.

Идеи системно-кластерной теории, как показали исследования В.Т. Волова, весьма эффективно могут быть применены, например, для разработки технологии повышения качества дистанционного образования в вузе.

Кроме того, системный подход как метопринцип весьма продуктивно может быть применен с позиции конвергенции и (или) дивергенции образовательных систем. Конвергенция (схождение, сближение) применительно к совершенствованию качества и развития образовательных систем в настоящее время проявляется в нескольких направлениях.

Во-первых, происходит конвергенция — сближение среднего и высшего образования, в России активно создаются образовательные комплексы средних школ, колледжей, вузов. И на этой основе их основное взаимодействие способствует существенному повышению качества образования.

Во-вторых, происходит конвергенция и симбиоз государственного и негосударственного образования.

В третьих, наблюдается конвергенция и симбиоз фундаментальной науки и образования.

В четвертых, наблюдается определенная тенденция к конвергенции отечественного и зарубежного образования. Подтверждением тому Болонский процесс.

В этой связи есть веское основание утверждать: в развитии образовательных систем мы должны опираться на принцип глобальной конвергенции образовательных структур.

Дивергенция (расхождение) применительно к образовательным системам так же проявляет себя. Более того, в настоящее время есть веские основания

утверждать и опираться на принцип глобальной дивергенции — развития и управления качеством образовательных систем.

Во-первых, дивергенция проявляется и реализуется через расширение форм обучения. Ярким примером тому является активное развитие дистанционного обучения.

Во-вторых, дивергенция характеризует расширение доступности образования. Это вполне согласуется в Всеобщей декларации прав человека, где записано, что «образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого».

В-третьих, дивергенция проявляется и реализуется через децентрализацию управления образованием. Примером тому является появление многочисленных филиалов у крупных вузов и университетов.

В четвертых, дивергенция проявляется через расширение возможностей выбора индивидуальной траектории обучения в вузе. Все большее число курсов, спецкурсов студенты изучают на основе свободного выбора. А это создает предпосылки для более высокой мотивации обучения студента, а также служит повышению качества высшего образования.

2.2. Аксиологический метопринцип

Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П.Лапи, а уже в 1908 году его активно использовал в своих работах немецкий ученый Э.Гартман. В настоящее время в философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. В рамках же этого параграфа речь пойдет лишь об аксиологическом метопринципе как о методологическом подходе к анализу *приоритетных педагогических ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека*. Следует заметить, что проблема ценностей возникает в любой сфере человеческой деятельности, в любой науке о человеке. Что касается педагогики и педагогической деятельности, то ценности, как и цели в образовании, воспитании и саморазвитии человека только за последнее столетие весьма сильно изменились.

Как справедливо заметил В.П.Зинченко, «XX век может быть признан рекордсменом по утратам общечеловеческих ценностей и смыслов, по идиотизму сконструированных взамен, по варварству в их навязывании и бесплодности поисков новых смыслов. Однако это не основание для их прекращения» [2, с.11].

Итак, что же вкладывается в понятие «ценность»? Понятие «ценность», используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств объектов и явлений, а также теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально-обусловленными приоритетами развития культуры.

Понятие «ценность», его содержание было предметом специального исследования американского философа Р.Б.Перри, который выделял четыре глав-

ные градации ценностей: правильность, интенсивность, предпочтительность и включенность. Эти градации, а по существу критерии, вполне применимы и для оценки ценности — качества образовательных систем.

Изменение социально-политической и экономической ориентации России на демократическое общество, с одной стороны, и на рыночные отношения — с другой, резко изменили цели и ценности как среднего, так и высшего образования.

Прежде всего в обществе все более отчетливо осознается, что нам нужно не любое образование, а образование высокого качества, образование, отвечающее высоким государственным и мировым образовательным стандартам. Мировое сообщество в XXI веке подошло к пониманию того, что своеобразным мостом от техногенной цивилизации к антропогенной может быть только такое по качеству образование и воспитание человека, которое формировало бы у него планетарное мышление, направленное на решение проблем, связанных с такими приоритетными ценностями как, например, качество жизни человека, проблем, решение которых не причинило бы вреда нашей планете Земля, а значит, и самому человеку.

Размышления о человеке, о смысле и ценности человеческой жизни и человеческой деятельности были ключевыми для многих философов. Наиболее значимые результаты исследований в этом направлении можно найти в работе В.Франкла «Человек в поисках смысла». В этой работе доказывается, что «стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни является врожденной мотивацией, присущей всем людям и является основным двигателем поведения и развития личности» [3, с.10].

В.Франкл вводит представление о ценностях — смысловых универсалиях, кристаллизовавшихся в результате обобщения различных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории. Это позволяет обобщить возможные пути, посредством которых человек может сделать свою жизнь осмысленной: во-первых, с помощью того, что мы даем жизни (в смысле нашей творческой работы); во-вторых, с помощью того, что мы берем от мира (в смысле переживания ценностей), и в-третьих, посредством нашей позиции по отношению к судьбе, которую мы не в состоянии изменить. Соответственно этому членению выделяется три группы ценностей: ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения [3, с.301].

Применительно к образованию и воспитанию человека философский анализ ценностей, предложенный В.Франклом, позволяет выделить творчество во всех его видах и уровнях как одну из универсальных ценностей для развития и саморазвития человека. Но эта ценность останется ценностью лишь для вузовского преподавателя, если она не будет осознана и принята как ценность для студента не только на стадии его учения, но и в повседневной жизнедеятельности.

По мнению В.Франкла, не менее значимой ценностью для человека является любовь. Любовь как состояние взаимоотношений на уровне духовного, смыслового измерения, переживаний в его неповторимости и уникальности.

Философское осмысление любви — любви к своей профессии, любви к своим студентам и любви студентов к своему преподавателю — все это должно стать не просто предметом педагогического размышления, а наряду с творчеством — важнейшим смыслом и важнейшей ценностью профессионально-педагогической деятельности.

Следующей ценностью для совершенствования современных образовательно-воспитательных систем и саморазвития человека, на которую следует обратить внимание, является совесть. В координатах цели, ценности и смысла жизни совесть человека играет особую роль.

В.Франкл сравнивал и соотносил понятие «совесть» с введенным им понятием «подсознательный бог». Совесть помогает человеку всякий раз даже на уровне подсознательного и интуитивного выйти к истинным ценностям и смыслам на основе своего внутреннего морального выбора.

О совести мы вспоминаем, когда в связи с тем или иным поступком испытываем «угрызения совести». Мы говорим, что он потерял всякую совесть, когда хотим подчеркнуть нравственное падение, охарактеризовать человека в ситуации его аморального поведения. Однако, что такое совесть?

В современных учебниках по культурологии можно встретить такое определение этого понятия: «Совесть — это способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно брать на себя моральные обязательства, требовать от себя их выполнения и рефлексировать по поводу нравственной стороны совершаемых действий» [4, с.106]. Следовательно, совесть проявляется как на эмоционально-оценочном, так и на логико-оценочном уровне. Кроме того, совесть, совестливость человека во многом зависит от осознания ответственности, которую человек проявляет в той или иной ситуации нравственного выбора.

Применительно к педагогике и педагогической деятельности вузовского преподавателя совесть еще не стала той приоритетной способностью, значимость и ценность развития которой в процессе обучения и воспитания достаточно высока. О совести и совестливости своих студентов мы часто вспоминаем, когда они уже совершили аморальный поступок или когда она, то есть совесть, у них почти утеряна.

В этом параграфе не ставится цель раскрыть педагогические методы и средства воспитания совести, автор лишь акцентирует внимание читателя на исключительной ценности таких человеческих способностей, как совесть и связанную с ней ответственность, которые проявляются и развиваются в целостном единстве с другими нравственными качествами личности.

Наряду с понятием «совесть» хотелось бы еще остановиться на значимости и ценности для развития человека того, что вбирает в себя такое емкое понятие как «свобода». Н.А.Бердяев писал: «Меня называют философом свободы... И я действительно превыше всего возлюбил свободу. Я изшел от свободы, она моя родительница. Свобода для меня первичнее бытия. Своеобразие моего философского типа прежде всего в том, что я положил в основание философии не

бытие, а свободу. В такой радикальной форме этого, кажется, не делал ни один философ. В сущности я всю жизнь пишу философию свободы, стремлюсь ее усовершенствовать и дополнить» [5, с.5]. Как видим, творческое саморазвитие личности во многом предопределено способностью личности обрести свободу, яростно бороться за свободу на протяжении всей своей жизни.

«Свобода», как одна из категорий универсальных человеческих ценностей, еще далеко не осмыслена и не принята педагогическим сообществом как одна из важнейших ценностей для совершенствования современной системы образования, обучения и воспитания. Скольких бед тоталитарной педагогики нам удалось бы избежать, если бы одним из принципов вузовского преподавателя стал принцип свободы его профессионально-педагогической деятельности, принцип свободы, раскрепощающей и высвобождающей созидательные силы и вузовского преподавателя, и студента.

Однако пока ясного представления о свободе личности как у старшего, так и у младшего поколения нет. Ни школа, ни вуз, ни семья, ни общество с достаточной глубиной не суммировали это представление. Свидетельство тому — то неумение воспользоваться свободой, которая была предоставлена людям в 90-е годы в начале перестройки. Свобода многими была понята как вседозволенность, как освобождение от обязанностей и обязательств, нравственных норм и элементарных этических правил взаимоотношений между людьми. Это с неизбежностью привело к разгулу преступности, распространению порнографии и насилия.

Хотелось бы, чтобы в деятельности вузовского преподавателя и студента достаточное место рядом с понятиями «свобода» и «человек» заняли понятия «Родина», «Отечество», чтобы и наши студенты гордились своей историей, своей Родиной, своим Отечеством, как это было, например, у А.С.Пушкина. «Клянись честью, — писал великий поэт, — что ни за что на свете я не хотел бы переменить Отечество или иметь другую историю, кроме истории наших предков».

Заканчивая этот небольшой параграф о ценностях образования и воспитания, необходимо, как бы замкнув круг педагогического анализа, сказать, что универсальной ценностью на Земле был и остается Человек как мера всех вещей. И как сказал А.С.Пушкин: «Самостояние человека — залог величия его».

Философское осмысление общечеловеческих ценностей в последние годы дало импульс для целого направления педагогических исследований, получившего название «Ценностные ориентации школьников». Среди отечественных ученых-педагогов, посвятивших свои исследования этой проблеме, назовем, к примеру, Т.К.Ахаян, З.И.Васильеву, А.В.Зосимовского, А.В.Кириякову.

Проблема ценностных ориентаций привлекает все большее внимание ученых и у нас, и за рубежом. С точки зрения соотношения целей и ценностей в процессе обучения и воспитания, согласно результатам ряда исследователей (Б.Блума и Эйснера), разрабатывающих теорию таксономии, в целостной учебной деятельности необходимо реализовать шесть уровней целей: узнавание, знание, понимание, анализ, синтез, оценка. По мнению этих ученых, наиболее значимую ценность имеет «оценка», особенно способность делать критическую

оценку, которая, однако, в реальной практике обучения и воспитания не занимает должного места в иерархии образовательно-воспитательных ценностей.

Педагогические приоритеты и ценности меняются и, вероятно, будут меняться и в будущем. Однако для XXI века, для выхода России из кризисных ситуаций необходимо, чтобы ценностные ориентации в процессе обучения и воспитания и в школе, и в вузе были смещены на развитие и саморазвитие духовно-нравственных качеств личности, ее культуры, интеллигентности.

В реальной педагогической практике остаются еще слабо задействованные ценности, связанные:

а) с содержательным расширением духовности и культуры личности, проведением досуга и свободного времени (через клубы по интересам, возможности путешествовать и общаться с природой, посещать выставки, музеи, театры);

б) с удовлетворением полноценного человеческого общения (через создание доброжелательного психологического климата в коллективе, через расширение возможностей содержательного общения, в процессе специально организованных встреч с интересными людьми);

в) с возможностями профессионального роста (расширение возможностей для профессионального самоутверждения, участия в конкурсах профессионального мастерства, возможностей для непрерывного образования и самообразования).

Среди приоритетных ценностей педагогической деятельности (по признаку доминирования) можно выделить:

а. Социальные: значимость педагогического труда, ответственность вузовского преподавателя и студентов перед обществом, расширение возможностей творческой самореализации и вузовского преподавателя и студентов.

б. Психологические: возможность для сотворчества вузовского преподавателя с коллегами и студентами, самоутверждение в педагогическом общении, возможность самореализации своих творческих замыслов, раскрытия своей индивидуальности.

в. Профессионально-педагогические: возможность овладения новыми методами и технологиями обучения и воспитания, возможность неограниченного профессионального роста и самосовершенствования педагогического мастерства.

Что обесценивает, а порой и отчуждает вузовского преподавателя от вышеперечисленных ценностей педагогического труда?

Низкая по сравнению с другими профессиями оплата труда, догматизм и авторитарность многих чиновников от образования, рецептурность и нормативность многих учебников, обезличка результатов труда, шаблоны и стереотипы как в обучении, так и в воспитании.

И несмотря ни на что настоящий вузовский преподаватель может и должен преодолеть все эти барьеры и в каждом своем студенте видеть Человека как универсальную ценность, Человека, которого он должен ввести в мир культуры, создать ему условия для свободного саморазвития, для духовного само-

созидания. Но при этом всякий раз студенту следует помнить, что эти общечеловеческие цели и ценности должны не просто осознаваться и признаваться, а стать системой личностных ориентиров в процессе его индивидуального, профессионально-творческого самосовершенствования.

2.3. Культурологический метопринцип

Эффективное решение многих актуальных проблем образования и воспитания, в том числе и педагогических проблем творческого саморазвития личности, невозможно без глубокого понимания того, что такое культура, без разработки культурологического метопринципа в педагогике. И это не случайно, ибо даже само понятие «культура» очень близко таким основным понятиям педагогики как образование и воспитание.

В переводе с латинского языка «культура» — это возделывание, обработка, уход, улучшение. Первоначально это слово использовалось применительно к обработке и возделыванию почвы, то есть, как бы мы сейчас сказали, речь шла о культуре земледелия. Затем это понятие стали использовать для характеристики качества различных видов человеческой деятельности, общения, жизнедеятельности отдельного народа и даже цивилизации. Сегодня мы говорим о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической и т.д.

Один из основоположников культурологии немецкий философ И.Г.Гардер (1744—1803) определил культуру как «уровень человечности» и «второе рождение человека», так как, действительно, изначально от рождения человек не имеет того, что он получает в процессе образования, воспитания и что в дальнейшем позволяет нам характеризовать его как человека той или иной культуры.

О культуросообразности воспитания писал еще А.Дистервег: «В воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика» [6, с.190].

Если обратиться к содержательному анализу понятия «культура», то оно чаще всего выступает синонимом прогрессивных духовных и материальных ценностей как отдельной личности, так и всего человечества, как процесс самоутверждения в человеке истинно человеческих начал и качеств. Так, например, Н.А.Бердяев считал, что «...культура связана с культом предков, с преданием и традицией. Она полна священной символики, в ней даны знаки и подобию иной духовной деятельности. Всякая культура, даже материальная, есть культура духа; всякая культура имеет духовную основу — она есть продукт творческой работы духа над природными стихиями» [7, с.166].

Понятие «культура» в современной литературе имеет чрезвычайно большое число толкований. Так, в книге А.И.Арнольдова «Введение в культурологию» отмечается, что в настоящее время в научный оборот введено более 250

различных определений понятия культура». Сам А.И.Арнольдov считает, что «правомерно понимание культуры как особого, специфического способа человеческой деятельности, единства многообразия исторически выработанных форм деятельности, отражающей степень «очеловечения» природы и меру саморазвития человека» [8, с.9].

В этом определении нам представляется особо важным акцентировать внимание на последней фразе, в которой выделяется один из важнейших признаков культуры человека — мера его способности к саморазвитию.

Поскольку культура противостоит некультурности, варварству, дикости, то понятие «культура» характеризует и меру образованности, и степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь. Нелишне заметить, что уровень культуры человека определяется не только тем, что он есть сегодня, но и тем, к чему он стремится.

Реализуя культурологический метопринцип к самосовершенствованию своей профессиональной деятельности, начинающий вузовский преподаватель должен не только знать, но и творчески применять достижения современной культуры в своей повседневной деятельности.

Разработка и реализация культурологического метопринципа в саморазвитии образовательно-воспитательных систем находится в полном соответствии с современным Законом Российской Федерации об образовании, где сказано, что содержание современного образования должно обеспечить «интеграцию личности в системы мировой и национальной культур» (статья 14). В связи с этим культурологический метопринцип не исключает, а предполагает исторический подход, реализацию исторического принципа в освоении педагогических знаний и идей.

Анализ исторического опыта зарождения и становления показывает, что в каждой из них базисными были фундаментальные, философски выверенные идеи, которые обладают притягательной силой и донныне.

В последние годы все чаще можно слышать о народности в педагогике, о совершенствовании образовательно-воспитательных систем с учетом принципа народности. Одним из первых принцип народности в педагогике сформулировал К.Д.Ушинский, он рекомендовал «воспитывать молодое поколение в соответствии с идеалом человека, который народ создал в процессе своего исторического развития и который исторически изменяется, всегда хорош относительно данного века» [9].

В настоящее время в развитии образования и воспитания в России можно встретить две принципиально разные, часто полярно противоположные точки зрения. Одна точка зрения, которой, например, придерживался Б.С.Гершунский и многие другие, акцентирует внимание на кризисных явлениях в области образования и воспитания в России. Она может быть охарактеризована так: российская система образования и воспитания находится «во мгле».

Другая точка зрения, которой придерживается не менее многочисленная группа ученых-педагогов и психологов, более оптимистична. Но этот опти-

мизм чаще всего строится на ложной посылке о том, что если интегрировать все лучшее, что создано за последние 70 лет в советской педагогике, с тем, что наработано в области образования и воспитания в Европе и Америке, то мы непременно решим все свои педагогические проблемы. Эта вторая точка зрения базируется на ложно-оптимистической установке, которая может быть охарактеризована так: «нам трудно, но Запад нам поможет». Как и в экономике, в области педагогики в такой огромной стране как Россия, которая простирается от Балтийского моря до берегов Тихого океана и которая имеет свою уникальную евразийскую традицию и культуру, помочь себе мы можем лишь сами. За последние годы мы убедились, что ни в экономике, ни в области образования европейские и американские рецепты нам не годятся. А в чистом виде они вообще не применимы.

Автор придерживается другой, третьей, точки зрения. Для России нужна собственная инновационно-прогностическая педагогика — педагогика творческого саморазвития. Поэтому и система образования, и система воспитания в российских условиях, в условиях евразийского континента должна прежде всего опираться на отечественные философские идеи творческого саморазвития. Это не значит, что нужно отмахиваться и отрицать все то ценное, что наработано, изобретено в европейской и американской, равно как японской и китайской педагогике. Отнюдь нет. Это лишь означает, что залогом нашего прогресса в области образования и воспитания является выполнение одного неперемennого условия — постоянная опора на самих себя, на свои культурно-образовательно-воспитательные традиции, на этнопедагогiku, на критическое осмысление и освоение зарубежного опыта с неперемennой ориентацией на непрерывное творческое саморазвитие наших отечественных образовательно-воспитательных систем. Наша стержневая, генеральная стратегия по разработке российской педагогики творческого саморазвития строится не на пустом месте, а опирается на философские идеи самопознания и самосовершенствования Н.Бердяева, на идеи становления «пассионарных личностей» Л.Гумилева, на приоритеты духовных ценностей Г.Флоренского, что далеко не характерно ни для американской, ни для европейской педагогики. Евразийский континент выступает как самодостаточное пространство для синтеза и диалога самобытных культур проживающих на нем народов и народностей.

Вот почему востребованные многие годы идеи народной педагогики получают все большее понимание и распространение как в академической среде, так и в повседневной деятельности педагогов-практиков. Как вузовский преподаватель, так и школьный учитель в этнопедагогике может найти ответы на многие сложные, порой еще не решенные в теоретической педагогике вопросы. И это не игра слов, а педагогический факт: народная педагогика, будучи в своей основе практической, методом проб и ошибок в своем многовековом опыте выработала универсальные механизмы приобщения детей к труду, к духовным и нравственным ценностям, к постижению гармонии и красоты окружающей нас природы. Что теоретическая педагогика только пытается сделать, осмыслить,

то в народной педагогике уже есть. К примеру, установка на то, что сначала разработаем теоретически, а затем применим практически, относительно разработки проблем российской педагогики не всегда применима. Подчеркивая слова «не всегда применима», мы имеем в виду то, что если мы разрабатываем педагогику как науку с учетом достижений этнопедагогики, то в данном случае движение от практики, от многовекового опыта народа в области обучения и воспитания будет чаще всего более оправданным и предпочтительным.

Мне почему-то хочется в связи с этим привести народную поговорку «Яблоко от яблони недалеко падает». Можно долго исследовать и много написать о соотношении социального, биологического и генетического, но в конечном счете мы придем к тому, что гласит народная поговорка: «Яблоко от яблони недалеко падает», то есть какие бы социальные, образовательные, воспитательные условия мы ни создавали, многое зависит от родителей, от их генофонда, от семейного воспитания, от того, что дали ребенку родители.

Одним из перспективных направлений реализации культурологического метопринципа является философско-педагогическая концепция «Школа диалога культур», разрабатываемая В.С.Библером и группой ученых, психологов и педагогов [10].

Для понимания концепции В.С.Библера следует привести его трактовку культуры, ее смысла в жизнедеятельности человека. Первое определение. «Культура есть всеобщая форма современного общения и бытия людей различных — настоящих, прошлых и будущих — культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей» [10, с.24]. Второе определение. «В процессе общения людей на грани культур осуществляется вторая миссия культуры. Культура есть форма детерминации судеб и сознания индивидов» [10, с.25]. Разъясняя особенности и свойства культуры, он пишет: «В ее основании — самоустремленность всех форм человеческой деятельности (направленность нашей деятельности на нее самое). Ее грани — основные произведения культуры — в искусстве, философии, нравственности, теории, сосредоточивающие свободное волеизъявление и свободное общение. Ее вершина — формируемые в основных формах культуры идея личности и идея разума. В свете этих идей человек оказывается способным самоопределить и перерешить собственную судьбу» [10, с.25].

В основе концепции В.С.Библера лежит идея о диалогичности творческого мышления и самой человеческой жизни. Диалогичность органически присуща человеку на всех этапах его эволюции.

«Жизнь по природе диалогична, — писал М.М.Бахтин, на которого часто ссылается в своем исследовании В.С.Библер, — жить — значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, отвечать, соглашаться и т.п. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, губами, душой, духом, всем телом, поступками. Он вкладывает всего себя в слово, и это слово входит в диалектическую ткань человеческой жизни, в мировой симпозиум... Каждая мысль и каждая жизнь вливается в незавершенный диалог» [11, с.5].

Усиление диалогичности обучения, воспитания и саморазвития человека возможно в нескольких направлениях.

Во-первых, усиление и совершенствование диалогичности между всеми участниками учебно-воспитательного процесса. Во-вторых, развитие внутреннего диалога для углубленного понимания и постижения самого себя. И в-третьих, усиление диалогичности, критичности в постижении мира, который окружает нас, который мы изучаем посредством включенности в какую-либо совместную деятельность с другими.

Однако умение преподавателей вести диалог со студентами на высоком творческом уровне еще не стало профессиональным достоянием каждого вузовского преподавателя.

Разъясняя особенности своей концепции, В.С.Библер писал: «Суть нашего подхода — изменение содержания и смысла самой идеи образования в контексте идеи культуры...» По мнению В.С.Библера, чтобы перейти от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры», необходимо понять, что «передача современных знаний и развитие культуры мышления, нравственной культуры — это совсем иные задачи. Не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования и изменения, трансформации, преобразования — вот чем должен обладать выпускник нашей школы» [10, с.21].

В нашей же реальной практике углубленного диалогизма мышления, реализованного через идею диалога культур, пока, чаще всего, нет.

Поэтому так велик догматизм мышления и выпускников средних школ, и студентов, так как начала рассуждающего, сомневающегося, творческого в своей основе мышления школа пока не закладывает в той степени, в какой это требуется для развития человека XXI века.

Следствие краха тоталитарной идеологии гуманитарный блок дисциплин, изучаемый в наших вузах, оказался наиболее раскрепощенным, что создало условия для информационного взрыва и стимулировало те инновации, которые в последние годы вылились в весьма положительную тенденцию усиления культурологического компонента высшего образования.

С этих позиций основы культуры, элементы культуры должны составлять ядро обновленного содержания высшего образования и развивать у студентов культуру деятельности, культуру мышления, культуру общения, этическую культуру, эстетико-художественную культуру, политическую, психологическую и физическую культуру.

Однако все это состоится и возможно только при одном неременном условии, — если вузовский преподаватель сам обладает достаточно высоким уровнем профессионально-педагогической культуры. Только в этом случае вузовский преподаватель сможет вовлечь студента в силовое поле общечеловеческих культурных ценностей.

Мы, вузовские преподаватели, наивно полагаем, что то, чему мы обучаем, воспитываем наших студентов — все это однозначно транслируется, передается в сознание наших студентов. Но если попытаться вдуматься, то мы поймем,

что многое из того, что мы делаем, может стать достоянием студента только в том случае, если его творческое самосозидание как субъекта учения воспринимает и принимает как лично значимую ценность.

Одна из уникальных характеристик человека с высокой культурой — это способность к непрерывному самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию. Достигнув определенного уровня культуры, человек как бы запускает маховик «самости», в результате чего у него начинает все активнее, а главное, все результативнее срабатывать самопознание (он глубже и всесторонне познает себя); он самоопределяется (т.е. актуализирует те проблемы, которые ему представляются наиболее интересными, кажутся более перспективными и лично значимыми); он все более эффективно управляет собой; он ориентирован на непрерывное саморазвитие; он стремится к творческой самореализации в любых видах деятельности.

У преподавателя высшей школы, обладающего высоким уровнем профессиональной культуры, появляется еще одно значимое качество — он становится способным прогнозировать и корректировать стратегии творческого саморазвития своих студентов.

2.4. Антропологический метоприцип

Антропология в энциклопедических словарях определяется как наука о происхождении и эволюции человека. По замыслу К.Д.Ушинского, основоположника педагогической антропологии, в центре наук о человеке должен быть сам Человек и всеобъемлющее, целостное знание о Человеке: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях», — эта заповедь великого педагога и сегодня остается одним из важнейших требований как в разработке педагогической теории, так и в совершенствовании педагогической практики. Разъясняя это положение, К.Д.Ушинский также писал: «Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Только тогда он будет в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадны» [9].

Имея глубокие исторические корни, антропология, по мнению ряда современных ученых (В.П.Зинченко, Б.М.Бим-Бад и др.), в современных условиях глобальных реформ может дать новый импульс для развития человека на основе совершенствования образовательно-воспитательных систем. Опираясь на результаты исследований Б.М.Бим-Бада, уточним, каков же объект и предмет исследований в области педагогической антропологии?

«В объективной области человековедения педагогическая антропология вычленяет в качестве своего предмета человека как субъекта и объекта образовательно-воспитательного процесса, явления и процессы педагогического влияния человека на человека, воспитания человека человеком» [12, с.10].

Таким образом, предметом исследования в области педагогической антропологии являются все участники педагогического процесса, их индивидуальная эволюция. Однако в рамках этого параграфа не ставится задача анализа всех аспектов педагогической антропологии, а используется антропологический подход как метопринцип, позволяющий с широких философских позиций определить приоритетные стратегии решения наиболее актуальных педагогических проблем.

Антропологический метопринцип со временем, вероятно, займет свое достойное место в методологии педагогических исследований, а пока возможности его реализации просматриваются в нескольких направлениях. С одной стороны, антропологический метопринцип позволяет во всех разделах курса «Педагогика высшей школы» углубить наши представления о человеке, то есть о всех участниках педагогического процесса. С другой стороны, возможен и другой вариант, который представлен в некоторых учебниках педагогики, где антропологический аспект выделен в самостоятельный раздел курса «Педагогика высшей школы». Есть примеры и первого, и второго варианта. Так, например, в учебниках педагогики для высшей школы ФРГ наряду с разделами дидактики, воспитания, социализации, управления школой, четко вводятся и разделы антропологии. Более того, многие ученые в ФРГ, как например, Ф.В.Крон, рассматривают вопросы антропологии как «сквозные», пронизывающие все основные разделы современных курсов педагогики. То есть, по существу речь идет об антропологическом метопринципе в разработке ключевых педагогических проблем.

Не противопоставляя и одновременно не смешивая антропологическую педагогику с антропологическим подходом в педагогике, хотелось бы заметить следующее.

Вполне очевидно и не требует доказательств то, что у педагогической антропологии как самостоятельной науки без сомнения, большое будущее и обнадеживающие перспективы для систематики, получения целостного знания об эволюции человека в процессе его обучения и воспитания. Нас же больше интересует и привлекает собственно антропологический подход как методологический метопринцип исследования личности в рамках классической общей педагогики для саморазвития ее образовательно-воспитательных систем. И так, какое же содержание вкладывается в понятие «антропологический подход»?

Антропологический подход в педагогике — это такой философско-методологический принцип, в соответствии с которым исследование осуществляется с учетом достижений комплекса наук о человеке с целью получения целостного и системного знания о человеке в условиях развития и саморазвития образовательно-воспитательных систем. Знать человека во всех его отноше-

ниях для преподавателя, воспитателя — это знать его семью, его быт и традиции, знать его духовные и физические силы и способности, его надежды и разочарования, причины его успехов и ошибок, его возможности сегодня и в обозримом будущем.

В связи с реализацией антропологического подхода в аспекте «познать человека» педагогика должна значительно усилить свои диагностические функции. Педагоги часто со своего молчаливого согласия передают эти функции практическим психологам и тем самым лишают себя знаний об индивидуальных-психологических, генетических и других особенностях своих учеников.

В рамках самого антропологического подхода как метопринципа в изучении эволюции человека можно выделить несколько наиболее характерных, относительно самостоятельных научных течений, частных подходов.

Личностно-целостный подход. Для этого подхода характерна интеграция знаний о человеке, которые дает философия, психология, физиология, педагогика, искусство и т.д. с позиций становления личности как органически целостного феномена. Из отечественных ученых, которые следовали именно этому направлению, необходимо назвать М.М.Рубинштейна, В.М.Бехтерева, Л.С.Выготского, П.П.Блонского, А.Ф.Лазурского и других. В рамках этого направления показана несводимость отдельных функций, качеств личности при их механическом наложении, объединении. Понять человека, его личностное становление возможно только путем целостного постижения его мотивационной сферы, интеллектуальной, волевой, нравственной и других сфер жизнедеятельности в их органическом единстве с учетом биологических возможностей и социокультурных условий среды. Под влиянием антропологического течения в 20—30-е годы зародилась и активно развивалась педология, органически синтезирующая достижения философии, психологии и педагогики. Однако после ее запрета как лженауки на основе партийного постановления в 1936 году педагогическая наука и педагогическая практика потеряли ориентир на изучение, диагностику личности, и педагогика оказалась на долгие годы «бездетной».

Духовно-нравственный подход. Опора на духовно-нравственные критерии для обоснования нравственных приоритетов в поиске целей, ценностей и смыслов жизни в процессе становления и самосовершенствования свободной, целостной личности характерны для многих ученых, мыслителей, пытавшихся осмыслить духовное бытие человека. В рамках этого направления следует особенно выделить идеи духовно-нравственного самосовершенствования человека, к которым неоднократно возвращался на протяжении своей жизни Л.Н.Толстой. Разнообразные психологические типы духовно-религиозного искания человека даны во многих литературных произведениях Ф.М.Достоевского, Л.Н.Толстого и других русских и зарубежных писателей.

Наиболее ярким представителем другого направления, т.е. учения о развитии духовных сил человека, является немецкий ученый Рудольф Штайнер. Для того чтобы представить широту антропософского подхода к разработке проблем духовной эволюции человека в работах Рудольфа Штайнера, назовем

лишь некоторые из его работ: «Философия свободы» (1894), «Мистика на заре духовной жизни нового времени и ее отношение к современным мировоззрениям» (1901), «Теософия. Введение в сверхчувственное познание мира и назначение человека» (1904), «Духовное водительство человека и человечества» (1911), «Антропософский календарь души» (1912), «Путь к самопознанию человека» (1912), «О загадке человека» (1916), «О загадках души» (1917), «Антропософские руководящие положения» (1924) и другие.

Биолого-генетический и экспериментальный подход. Для этого направления характерно стремление изучить человека, углубляя наши представления о физиологических, биолого-генетических механизмах и условиях эволюции человека с опорой на научные факты и экспериментальные данные. К представителям этого направления можно отнести З.Фрейда, В.Штерна, А.Бине, Э.Торндайка, Т.Рибо, С.С.Корсакова, А.П.Нечаева, Г.И.Челпанова, В.П.Вахтерова и др.

Так, например, экспериментальное изучение возможностей измерения коэффициента интеллекта, предпринятое А.Бине, В.Штерном, существенно продвинуло наши представления о биогенетических возможностях развития интеллекта у различных возрастных категорий учащихся. А исследования З.Фрейда дали возможность не только психологам, но и педагогам понять многие причины кризисных явлений в развитии человека на основе постижения механизмов психосексуальных процессов, имеющих фазовые и возрастные особенности их протекания.

Социальный подход. Исследования П.А.Кропоткина, Н.А.Рубакина, Э.Дюркгейма, М.Вебера, С.Г.Шацкого и других показали, что превращение человека из биологического существа в социальное есть специфический процесс социализации, который имеет свои особенности и закономерности. Без учета результатов их исследований представления об эволюции индивида в отрыве от социокультурных условий будут всякий раз неполными, так как они не дают нам ясной картины становления жизнеспособной личности. Если она изолирована от среды, то не срабатывает никакая, даже самая продуманная система обучения и воспитания.

Антропологический подход в педагогике, как и современная педагогическая антропология, синтезирует и активно использует для решения своих задач достижения многих наук и искусств: философии, культурологии, логики, психологии, кибернетики, науковедения, физиологии, биологии, медицины, генетики, этики, эстетики, изобразительного искусства, музыки, театра, кино, телевидения и др.

Для синтеза знаний об эволюции человека, его онтогенеза и филогенеза, влияния внутренних и внешних причин и условий, для выявления уровней и пределов развития в человеке истинно человеческих свойств и качеств предостойт еще огромная по объему и значимости работа. Но этот синтез, это целостное знание о человеке позволит по-новому, всякий раз более целенаправленно и эффективно решать задачи обучения и воспитания.

2.5. Гуманистический метод принцип

В настоящее время в педагогической печати, на конференциях, в учебных заведениях все шире обсуждается вопрос о гуманизации образования. Такое пристальное внимание педагогов к данной проблеме во многом связано с эволюцией современных философских воззрений, в соответствии с которыми в центре научных исследований становится сам человек.

Гуманизм (с лат. — «человеческий, человеческий») в философском смысле — исторически изменяющаяся система воззрений, признающая особую ценность человека как личности, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, считающая благо человека приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

С позиции более широкого понимания, *гуманизация образования — это развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и обучающихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития.*

До последнего времени традиционная система обучения часто была безличностной, а педагогика — «бездетной». Во многом она остается такой и сегодня, когда обучаемый выступает прежде всего объектом, а не субъектом учебно-воспитательного процесса, предстает как некий механизм, которым можно управлять с помощью внешних воздействий, новых технологий, общих стандартов и нормативов.

Традиционная система образования может быть охарактеризована как знаниецентристская система. Она ориентировала студентов на овладение определенными знаниями, умениями, навыками, то есть внешне заданными нормативами. Качество усвоения знаний определялось преимущественно по тому, что ученик запомнил, воспроизвел, сделал по образцу. К сожалению, такое обучение плохо учитывает механизмы саморазвития личности, его познавательной активности. Способность к творческой деятельности студента не является при этом критерием его обученности. Вузovsky преподаватель строго спросит за неусвоенные знания, но его почему-то не волнует, хотелось ли тому прочитать дополнительный материал по этой теме, есть ли своя точка зрения на рассматриваемую проблему?

Личностно ориентированная педагогика выводит на первый план самого человека, его ценности, его личную свободу, его умение прогнозировать и контролировать себя. Этот процесс должен начинаться с раннего детства. «Нет детей — есть люди» — писал Корчак. Ребенок — такой же человек. А это значит, что к нему необходимо относиться как к полноценной личности».

Содержание образования, как общего, так и профессионального, долгое время считалось ведущим звеном в учебно-воспитательном процессе. Централизованно, без учета личностных факторов задавалось единое для всех содержание. Поэтому сейчас правомерен вопрос об «открытом содержании» образования — в виде типовой учебной документации, допускающей

возможность широкого варьирования учебного материала педагогом при его конкретизации.

К содержанию образования в первую очередь относится такое направление его гуманизации, как гуманитаризация. Чаще всего гуманитаризация понимается упрощенно: как усиление удельного веса гуманитарных предметов в учебном плане. Но это лишь одно из направлений. В целом же понятие гуманитаризации образования шире — это формирование у обучающегося особой формы отношения человека к окружающему миру и к себе, своей собственной деятельности в нем.

Гуманизации образования может способствовать и кардинальное усиление эмоционального и коммуникативного потенциала учебника, кинофильма, программного обеспечения ЭВМ и т.д. Не сухое изложение материала, а раскрытие исторической драмы борьбы идей, конфликта человека и техники и т.д. И, наверное, самое сложное и длительное в процессе гуманизации образования — это направленная на раскрепощение самой личности педагога, поскольку, как известно, медленнее всего перестраивается человеческое сознание. В условиях педагогического творчества преподавателю работать намного интереснее, но и значительно труднее. Провести занятие по отработанной методике проще, чем создавать оригинальную методику. Кроме того, вузовский преподаватель, как духовный радар, должен улавливать в студенте лучшие качества. Его предназначение — будить в студенте стремление найти свой путь к истине. Но этого нельзя сделать только словом, без смены образа жизни, без глубокого гуманитарного образования как образа мыслей и поступков.

Таким образом, если мы уже сегодня без двусмысленности станем говорить, что Человек — высшая ценность нашего общества, и будем обращать его в таковую, значит гуманизация всех звеньев образования будет просто неизбежна.

Гуманизация в плане воспитания требует прежде всего развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания условий доверительности и взаимной требовательности. Здесь речь идет об изменении позиции преподавателя — из положения, когда он стоит «над обучаемым», в положение «впереди обучаемого». Это глубокая индивидуализация обучения путем использования разнообразных творческих работ, проведения диспутов и т.п. Это насыщение каждого занятия большим эмоциональным содержанием, переход от монолога педагога к развернутому диалогу — общению с обучающимися. Ведь «самая большая роскошь — это роскошь человеческого общения».

Гуманизация образования предполагает его дифференциацию и индивидуализацию на основе активизации творческого саморазвития личности обучаемого. Гуманизация воспитания ориентирует нас на то, чтобы мы дали студенту право быть тем, кто он есть, право на высказывание своих мыслей, право на самостоятельную организацию своей жизни и даже право на ошибку.

Гуманизация современного образования исключает безличный подход к человеку. Гуманистическое образование требует объединения усилий филосо-

фов, психологов, педагогов, социологов в поисках смысла творчества и свободы выбора.

Гуманизацию образования нельзя свести к какой-то конкретной методике обучения. Это ценностная ориентация и личностная установка педагога. Гуманизация образования требует создания в условиях школы, вуза, в условиях любых образовательных систем комфортной среды и гармонизации взаимоотношений между всеми участниками педагогического процесса.

Гуманизация образования — это прежде всего совершенствование функционирования и развития образовательных систем с ориентацией на общечеловеческие цели и ценности, на создание условий для расцвета и реализации сущностных сил каждого конкретного педагога, студента безотносительно к его достоинствам и недостаткам.

Господствующая в настоящее время философия образования в значительной степени сориентирована на престижные вузы, университеты, специальности. В современных условиях уже недостаточно оценивать воспитание с точки зрения его «эффективности» применительно к «социальному заказу». Современная философия воспитания выходит на необходимость осмысления процесса воспитания с позиций целей и ценностей прежде всего самой личности. Но здесь мы сталкиваемся с явным противоречием, суть которого в том, что цели и ценности, которые являются значимыми для воспитателя, не всегда являются значимыми для воспитанника. «Гуманистическое воспитание личности предполагает формирование способности к саморазвитию, культивирование импульса к самосовершенствованию, субъектом и движущей силой которого является сама личность. Здесь воспитание стремится повлиять лишь на направленность этого процесса (движение к подлинным ценностям)...» [13].

В рамках этого параграфа хотелось бы также остановиться на философских проблемах, философском осмыслении творческого саморазвития человека, личности. Еще родоначальник классической философии Иммануил Кант, размышляя над вечным вопросом: «Что есть человек?», утверждал, что человек может быть охарактеризован как субъект автономного поведения и собственного самосовершенствования. Значительно позже эта идея будет взята на вооружение экзистенциалистами, для которых «человек делает себя сам».

Однако этот процесс многотрудный и сложный, так как на каждом этапе своего самосовершенствования для того чтобы человеку изменить самого себя и преобразоваться в цивилизованного человека, необходимо победить в себе варвара.

Среди современных тенденций гуманизации образования можно выделить также эстетическое развитие личности путем изучения эстетики, изобразительного искусства, архитектуры, музыки, искусства речи, музейного дела, хореографии, художественной литературы. Важным вкладом в гуманизацию и гуманитаризацию образования может стать привлечение к преподавательской деятельности молодых писателей, художников, композиторов, дизайнеров с целью оказания более действенного влияния на учащуюся молодежь.

Позитивную роль могут сыграть встречи с учеными, в том числе с молодыми учеными, особенно гуманитарного цикла дисциплин, в форме круглого стола, в условиях различных форм занятий типа дискуссионных клубов и т.д. Этой же цели может служить ознакомление студентов с различными вариантами социо-культурных проектов на XXI век.

В завершение этого параграфа отметим, что с гуманизацией образования тесно связана проблема гуманитаризации образования. Когда речь идет о гуманитаризации образования, то чаще всего имеется в виду все то, что противостоит технократичности.

Серьезные изменения в содержании высшего образования, которые произошли в последние годы в связи с усиливающейся тенденцией его гуманитаризации, высветили еще ряд проблем. С одной стороны, усиление гуманитарного образования — тенденция положительная, но... если это не идет в ущерб естественно-математическому образованию и не разрушает его достаточно высокий статус в нашей стране.

Нелишне заметить, что даже американцы считают, что тот уровень естественно-математического образования, который мы имеем, — это то, к чему надо стремиться, а не то, что следует реформировать, и тем более разрушать. Вероятнее всего, усиление гуманитарной подготовки наших студентов необходимо вести не только путем перекраивания учебных планов и программ, но и путем плюрализма в обогащении содержания гуманитарных дисциплин, развития критического мышления и формирования гуманистических взглядов и убеждений наших студентов.

Однако процесс модернизации нашего высшего образования на основе идей его гуманитаризации может из несомненного блага превратиться в бедствие при необдуманном сокращении и упрощении, особенно естественно-математических дисциплин, что может привести к серьезному снижению их уровня.

Поэтому гуманитаризацию высшего образования, как и любой педагогический принцип, нельзя универсализировать. Он требует глубокого научного подхода.

2.6. Синергетический методпринцип

В классических науках, начиная с Аристотеля, и особенно после открытий Ньютона, эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвратов.

Однако с развитием релятивистской механики, эволюционной и генетической биологии и ряда других научных направлений стали активно разрабатываться другие парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучение открытых систем

(обменивающихся энергией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития.

Синергетический подход, законы синергетизма получили наиболее фундаментальную, системную разработку в «концептуальной экологии» [14]. Поскольку концептуальная экология исследует не только биологические, но и биосоциальные системы, то законы синергетизма, присущие этим системам, могут представлять интерес и для педагогики, описывающей, объясняющей и прогнозирующей развитие и саморазвитие педагогических систем, которые близки биосоциальным.

Основываясь на принципах системности и целостности, синергетика делает акцент на изучение механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития структур, имеющих место не в любых, а в открытых системах.

Однако для того чтобы уловить глубинную суть и специфику синергетизма, необходимо обратиться к процессу становления синергетического мировоззрения, который формируется в 50—80-е годы при исследованиях самоорганизации систем в различных областях: в кибернетике (Г. Фон Фестер), физике (И. Пригожин), математике (Г. Хакен), биологии (М. Эйген).

Итак, синергетический подход имеет дело с такими самоорганизующимися, саморазвивающимися системами как биосистемы и социальные системы. Педагогика как система научного знания и методов воспитания, образования и обучения является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Это положение позволяет рассматривать педагогическую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе.

Начнем с понятия «синергия» (единство), смысл которого раскрывается только в контексте анализа самоорганизации и саморазвития больших систем. Среди ученых, внесших наибольший вклад в развитие философского осмысления идей синергетики, следует назвать П. Анохина, Е. Князеву, С. Курдюмова, Н. Моисееву, Д. Мехонцеву, И. Пригожину и других, которые полагают, что синергетический подход открывает новый этап в современной философии, дает принципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Так, Е. Князева и С. Курдюмов считают, что «синергетика ориентирована на поиск неких универсальных законов эволюции и самоорганизации сложных систем, законов эволюции открытых неравновесных систем любой природы» [15, с.38].

В 80-е годы предпринимаются попытки философского осмысления теории синергетизма. Поскольку синергетический подход имеет дело с самоорганизующимися, саморазвивающимися системами, а таковыми являются биосоциальные системы, то идеи синергетизма, синергетический подход как философско-методологический принцип применим для исследования и образовательно-воспитательных систем.

Однако, прежде чем применять синергетический подход к проблемам педагогики, необходимо кратко остановиться на основных понятиях и представлениях теории самоорганизации.

Концепция самоорганизации предполагает общенаучные подходы к изучению самоорганизующихся объектов, выделяя универсальные закономерности для всех явлений, где преобладают нелинейность, неравновесность, флуктуации и бифуркации. Область синергетики, таким образом, охватывает все явления, в которых каким-либо образом присутствует асимметрия. Объектами изучения теории самоорганизации являются: сложность и диссипация, хаос и упорядоченность, устойчивость и неравновесность, флуктуации и аттракторы, бифуркации и управляющие параметры.

Многие названные понятия заимствованы теорией самоорганизации из термодинамики, теории устойчивости, теории флуктуаций. Подчеркнем, что представления синергетики отличают ее среди родственных дисциплин тем, что они задействованы в «экстремальной» ситуации, то есть в условиях неравновесности, нелинейности, необратимости. В этом плане система педагогики, развивающаяся в системе социальных отношений, вполне допускает по отношению к себе синергетический подход. В особенности он становится актуальным в наше время, когда в стране происходят бурные изменения всей социальной жизни.

Статус синергетики в системе научного знания отмечается тем, что теория самоорганизации начинает свое существование как междисциплинарное направление, продуцирует научное знание разной степени общности, строгости и воспроизводимости.

С началом кристаллизации философских оснований синергетики в ее рамках формируются нетрадиционные эталоны и нормы научности. Новый образ научного стиля мышления, особое понимание роли научных традиций в процессе исследования природы — такого рода факторы определяют общенаучный статус синергетики.

Как общенаучная дисциплина, синергетика реализуется в двух направлениях: в процессе сближения гуманитарного образа мировоззрения с естественнонаучным и в изменении структуры научного познания.

Далее попытаемся рассмотреть систему представлений синергетики в приложении к педагогической науке.

Как известно, одной из главных задач педагогики является обучение и воспитание личности, а также развитие и саморазвитие личности как человека культуры. При этом на определенных уровнях своего развития воспитание переходит в самовоспитание, обучение в самообучение и образование в процесс самообразования. По своей сути процесс приобретения человеком своей «самости» и является моментом становления и перехода индивидуума в личность. Именно после этого «фазового» перехода можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широкой системе социальных отношений. Таким образом, эта социальная

среда определяет установки, поведение и действия человека не случайно, а через нормы, выработанные самой личностью на основе своего позитивного опыта, соотнесенного со всем историческим опытом человечества, то есть культурой. Разработке проблем, связанных с фазовым переходом человека в самоорганизующуюся личность, могла бы помочь теория самоорганизации, разрабатываемая в рамках синергетики. Переход человека из организуемого в самоорганизующуюся личность носит нелинейный характер и наступает на определенном этапе воздействия общественных институтов воспитания (например, педагогической системы) на него. Процесс становления человека, превращения его в личность подобен рождению порядка из беспорядка, например в биологии.

Появление первых живых систем в природе связывается с возникновением в гомогенной среде из неживой природы первых автокаталитических, квазистационарных процессов. Эти первые самоорганизующиеся системы были бы невозможны без катализаторов, которые, сами, не участвуя в химических реакциях, резко увеличивали скорость протекания этих реакций.

Что касается педагогической системы, то, например, взаимоотношения вузовского преподавателя и студента также носят нелинейный характер. Вузовский преподаватель, как бы ничего не получая, то есть генерируя информацию, для студентов выступает подобно катализатору. Здесь под генерацией информации необходимо понимать не только передачу количества знаний, но также требуется включать и индивидуальные информативные качества вузовского преподавателя, например, стиль преподавания.

Конечно, эти рассуждения носят лишь модельный характер, и вузовский преподаватель не катализатор, он только подобен ему и позволяет студентам выйти на уровень собственной самоорганизации, т.е. вузовский преподаватель как бы ускоряет процесс количественного и качественного накопления студентами информации, умений, навыков для своего перехода в новое качество личности. Реально же взаимоотношения вузовского преподавателя и студента должны строиться на принципах дополнительности. Студент, для того чтобы сделать очередной шаг к своей самости, принимая информацию обратной связи, должен постоянно совершенствовать свои личностные качества.

Студент, находясь под воздействием целого ансамбля управляющих параметров — своих вузовских преподавателей, как бы оказывается под синтетическим (синергетическим) влиянием этого окружения.

В свою очередь и подсистема «деятельность вузовского преподавателя» обладает синергетическими свойствами, постоянно взаимодействуя со студентом, она также выходит на новые уровни своего саморазвития.

С учетом вышеизложенного можно дать следующее определение синергетизма применительно к педагогическим системам.

Синергетизм для педагогических систем — это процесс взаимодействия двух сопряженных, взаимосвязанных подсистем (преподавания и учения, воспитания и самовоспитания), приводящий к новообразованиям, повышению

энергетического и творческого потенциала саморазвивающихся подсистем и обеспечивающий их переход от развития к саморазвитию.

Саморазвитие самоорганизующихся систем требует активного функционирования памяти как условия минимизации ошибок самогенерации, а это неизбежно ведет к возникновению информационных процессов. В рамках педагогических систем, которые являются частью социальных систем, функции памяти берет на себя культура, которая проявляется в процессах саморазвития, самоорганизации человека и трансформируется в его личностные качества.

Личность как активно действующий субъект с нормальным распределением потенциальных способностей, может актуально реализоваться в зависимости от требований той социальной системы, в которой она развивается. Другими словами, человек-личность как субъект с бесконечным числом степеней свободы выступает как нечто потенциальное. Но человек есть подсистема другой системы. Педагогическая система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, то есть как бы специализирует его на определенный тип деятельности, востребованный в данный исторический момент.

Личность, специализируясь на чем-либо, обязательно должна выходить и выходит на мировоззренческий уровень понимания себя. Она стремится расширить свое понимание в этом мире с тем, чтобы продуктивнее реализовать свои творческие возможности.

Синергетика, будучи синтетической наукой о системах, позволяет со своих позиций интегративно осуществлять многие основные философско-педагогические метопринципы, такие как аксиологический, гуманистический, антропологический, герменевтический. Значение аксиологического метопринципа в развитии педагогических систем особенно возрастает в переломные исторические моменты развития общества. Если раньше вся система образования в нашей стране была сориентирована на одни ценности, то в условиях реформирования общества любые его подсистемы (например, педагогическая система) оказываются в кризисной ситуации, связанной с безальтернативностью своего пребывания в рамках старой системы. Законы синергетики уже содержат в своей основе как необходимость и неизбежность существования нелинейности в самодвижении развивающихся систем и рассматривают так называемые точки бифуркации. Точка бифуркации — это такая точка нелинейности в развитии системы, когда определяющее значение для этой системы начинают играть не законы макрообъектов, а статистические. Теория самоорганизации в этом плане нам указывает, что дальнейшее поведение системы за критической точкой в принципе предсказать невозможно. Этот вид синергетической теории в приложении к педагогической системе позволяет ей выработать новую стратегию относительно безболезненного перехода в новое, востребованное новыми социальными отношениями, качество. Выработка основной стратегии должна заключаться в праве на существование в стране альтернативных педагогических систем и форм обучения при господстве какой-либо одной системы. В этом

случае осуществление ценностной переориентации педагогических систем в нашей стране не носило бы такого болезненного характера, так как в любом случае пересмотр педагогической системы начинался бы не с нуля, а с учетом опыта альтернативных существующих систем на основе саморазвития культуры собственной страны.

Синергетический подход позволяет осуществлять в педагогической деятельности также и гуманистические идеи и гармонически сбалансировать гуманитарное мировоззрение с естественнонаучным. Так как синергетика имеет дело с самоорганизующимися объектами, какими являются человек и общество, то раскрытие объективных законов взаимоотношений этих систем между собой позволило бы не только декларировать приоритеты общечеловеческих ценностей, но и выработать методы их достижения. Другими словами, синергетический метопринцип позволяет выработать на настоящий момент язык общения между гуманитарной системой знаний и естественнонаучной и в дальнейшем сделать шаг к гармонизации их в мировоззрении каждой личности.

Педагогика, реализуя синергетический метопринцип в процессе воспитания саморазвивающейся личности, на принципиально новом уровне сможет реализовать в рамках всей системы образования и антропологический подход. Синергетика, будучи сама результатом достижений многих наук и выступая как синтетическая наука, во многом способствовала бы комплексному подходу к развитию человека. Антропологический подход через синергетические представления позволил бы синтезировать в себе все достижения науки о человеке и в соответствии с ними гармонизировать процессы образования и воспитания. Синергетический метопринцип, рассматривая взаимоотношения субъекта и объекта в процессе познания сложных самоорганизующихся и саморазвивающихся систем, выдвигает три критерия эффективности научного анализа систем.

Первый критерий — обеспечить права человека на его взаимодействие с природой. В рамках педагогики, воспитания и образования личности он имеет очень важное значение в том плане, что человек должен относиться к природе как к живой системе, от здоровья которой, зависит и здоровье самого человека. То есть синергетика дает возможность человеку самореализоваться только как часть окружающего его мира.

Второй критерий задает требования к процессу восприятия объекта в ходе его изучения, исследования посредством использования множества уровней описания, то есть позволяет методологически осуществить системный и многомерный подход.

Третий критерий призван формировать новую и постоянно обновляющуюся логику развития знания в рамках теории самоорганизации и саморазвития. Он может быть представлен как норматив — «истина в данной ситуации», которому необходимо удовлетворять в процессе отбора теоретических конструкций, концепций, гипотез для теории самоорганизации и саморазвития системы.

С третьим критерием в синергетике резонирует герменевтический подход в системе педагогики, который позволяет не нарушать, а осуществлять историческую преемственность научного знания. Так, например, любые достижения, концепции в области истории педагогики всегда содержат в себе рациональные моменты, истины, которые необходимо использовать в настоящем. Этот критерий как бы позволяет осуществить принцип системности в историко-временном масштабе для саморазвития современных педагогических систем.

Итак, как следует из изложенного, синтез достижений синергетики и педагогики несомненно обогатит педагогику высшей школы и даст ей новый импульс для саморазвития.

На основе идей синергетики можно сформулировать ряд принципов, которые, на наш взгляд, применимы к развитию (саморазвитию) образовательных систем

1. Принцип гомеостатичности, который означает свойство образовательной системы модулировать свои параметры (функции) в определенном диапазоне, основанное на устойчивости внутренней среды по отношению к воздействиям внешней среды.

2. Принцип иерархичности. Основной смысл структурной иерархии состоит в том, что природа нижестоящих систем такова, что их структурированность и развитие зависит от вышестоящих систем. Действительно, характер и структура учебной деятельности в значительной степени детерминированы от обучающей деятельности педагога.

3. Принцип открытости образовательной системы и ее подсистем характеризует способность образовательных систем активно обмениваться информацией с окружающей средой с более высокой по иерархиям системой.

4. Принцип нелинейности скачкообразность перехода системы из одного состояния в другой характеризует ее неустойчивость. Отсюда вытекает, что каждая подсистема имеет актуальный потенциальный уровень развития.

5. Принцип эмергентности, который характеризует эффект целостности двух подсистем (преподавания и учения), которые только в их единстве проявляют свою эффективность в полном объеме.

2.7. Герменевтический метопринцип

Герменевтика — древнегреческое слово, в переводе означает «разъясняю, истолковываю». Герменевтику в настоящее время рассматривают и как теорию, и как искусство истолкования текстов, перевод их культурного содержания из знаково-отвлеченных форм в реально-временные, культурные формы и смыслы. Герменевтический метопринцип — методологический принцип — наиболее характерен для гуманитарных наук, таких как философия, литература, история, право, педагогика.

В современной философии с герменевтикой связана надежда на целостное смысловое понимание целого ряда наук, определения их значения для понимания культурных общечеловеческих ценностей, на поиск универсальных смысловых критериев в оценке и интерпретации как известного, так и нового научного знания.

О способностях каждого нового поколения, каждого человека создавать заново смысл человеческого бытия очень точно сказал В.А.Малахов: «...тысячами глаз каждый миг глядит на нас «планета людей», тысячами голосов обращается к нам, настоятельно требуя опыта. Именно это прежде всего и вынуждает нравственно развитую личность неустанно искать и находить, обнаруживать и создавать заново смысл человеческого бытия в глазах каждого встречаемого «собеседника», будь то старый приятель или случайный попутчик, коллега по работе или член семьи, учитель или возлюбленный» [16, с.10].

По М.М.Бахтину смысл определяется изначально просто: «Смыслом я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [11, с.350].

При таком понимании «смысла» иметь однозначный на все времена и случаи жизни ответ, в том числе и по проблемам обучения и воспитания, вряд ли возможно.

Вместе с тем герменевтический метопринцип весьма ценен и для педагогики высшей школы, так как он *позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и приобщить молодое поколение педагогов к осмысленному овладению различными видами и формами педагогических инноваций.*

Для понимания нашей мысли возьмем для примера педагогическое наследие А.С.Макаренко. Каждое новое поколение педагогов, вчитываясь в его педагогические произведения, вбирало в себя и принимало вполне определенные педагогические идеи, методы, приемы воспитания и перевоспитания. Так, в 50—70-е годы из педагогического наследия А.С.Макаренко извлекалось преимущественно то, что было направлено на становление детского коллектива, коллективных форм и методов работы с учащимися. Для педагогов 80—90-х годов с развитием педагогики сотрудничества педагогическая система А.С.Макаренко позволила по-новому увидеть и осмыслить педагогические идеи сотрудничества и сотворчества учителя и учащихся в контексте воспитания и самовоспитания личности, приобщения ее к производительному труду.

В контексте идей педагогики творческого саморазвития (как это специально будет сделано в третьем параграфе пятой главы), осмысливая опыт А.С.Макаренко с позиции анализа становления и развития его педагогической системы, мы увидим целый ряд новых идей и смыслов.

Большое значение герменевтическому подходу в педагогике уделяется в ФРГ. Так, в «Фундаментальной педагогике» Ф.В.Крона педагогика определяется как «понимающая» и «объясняющая» наука. Более того, герменевтика рассматривается как одна из методологических основ современной педагогики.

Однако возникает вопрос, как много и глубоко мы понимаем в обучении, воспитании, особенно в личности нашего студента, насколько глубоко мы понимаем, каковы истинные условия и барьеры, факторы и механизмы развития и саморазвития наших студентов? Всегда ли и все ли мы можем «объяснить» в этих сложнейших процессах обучения и воспитания и ответить на вопрос: почему следует поступить именно так и не иначе? Почему на одни и те же наши, казалось бы, выверенные приемы и методы один студент реагирует адекватно и заинтересованно, а другой не просто нас игнорирует, но и «тихо ненавидит»?

С герменевтической точки зрения вузовский преподаватель должен осознать свою деятельность как глубоко человековедческую, осмысленную и мотивированную на постижение интересов и запросов личности каждого студента, направленную на создание условий для его максимальной самореализации.

Герменевтический метопринцип применительно к обучению должен быть направлен на то, чтобы обучаемый понимал смысл изучаемого материала, а главное, чтобы он видел смысл в том, что он изучает, осознавал, для чего он овладевает этим знанием, умением.

С этой точки зрения у обучаемого не должно оставаться ни одного непонятого слова. Так как непонятные слова, как шлейф, тянут за собой непонятные темы, разделы курса. Поэтому центральная задача вузовского преподавателя не информировать, а разъяснять и оказывать необходимую индивидуальную, лично-ориентированную помощь студенту с учетом конкретно складывающейся ситуации затруднения.

Однако здесь следует оговориться, что в осмыслении изучаемого материала главное усилие должно все-таки ложиться на самого студента, а вузовский преподаватель должен включаться, вмешиваться в этот процесс только в ситуациях действительных затруднений.

Углублению мыследеятельности, поиску смысла в том, что мы читаем, видим и слышим, мы часто не придаем должного значения. Для того, чтобы убедиться в этом, проведите над собой маленький эксперимент. Возьмите интересную для вас картину или репродукцию известной картины и посмотрите на картину 1-2 минуты. Кратко опишите, что вы увидели и какой смысл вы вкладываете в увиденное. Затем еще раз посмотрите на картину 10-15 минут. Поразмышляйте над тем, какой смысл вкладывал художник в эту картину? Какой смысл имеет эта картина для вас? Какой смысл может эта картина иметь для ваших студентов? Какой смысл эта картина имеет с позиций настоящего? С позиции будущего?

Перечень вопросов относительно смысла этой картины можно было бы увеличить. Вы, вероятно, почувствовали и поняли, что умению усматривать не поверхностный, а глубинный смысл в увиденном, услышанном, прочитанном необходимо учить не только себя, но и ваших студентов. О человеке, который видит, слышит, читает и усматривает глубинные смыслы увиденного, услышанного и прочитанного, мы не случайно говорим как о глубокомысленном человеке.

Для вузовского преподавателя, стремящегося более продуктивно реализовать герменевтический подход, может быть полезным эвристическое *предписание для углубленного понимания прочитанного*:

1. Изучая педагогические концепции, теории, системы прошлого, стремитесь их осмыслить многомерно, то есть с разных сторон и в то же время целостно.

2. Старайтесь уяснить, соотнести социально-культурную ситуацию, цели и смыслы, которые вкладывал автор какой-либо теории, идеи, и то, что ценно и приемлемо для вас сегодня.

3. Анализ и осмысление прочитанного необходимо осуществлять путем соотнесения общепедагогических, общепедагогических позиций, которых придерживался автор, и тех профессиональных позиций, которых придерживаетесь вы сами.

4. Наряду с этим для осмысления текста могут быть использованы грамматический, семантический и другие подходы.

5. Иногда более продуктивным для осмысления текста может быть специальный подход с учетом конкретной ситуации и реальных условий педагогической практики.

6. Не менее значимым является исторический подход, который позволяет осмыслить суть педагогических инноваций в контексте вполне определенных исторических условий.

Герменевтический подход может сыграть весьма прогрессивную роль в совершенствовании не только обучения и воспитания, но и в творческом саморазвитии личности. Так, например, если взять законы синергетики, переосмыслить их и применить к целям творческого саморазвития личности, то открываются горизонты педагогической синергетики, то есть принципиально новой области педагогического знания, чему посвящается один из параграфов главы «Педагогическая прогностика...». Таким образом, с опорой на герменевтический принцип удается перекинуть мост из одной области знания в другую, из прошлого в будущее. Герменевтический метопринцип позволяет рассеять иллюзии в интерпретации прошлого и углубить наши знания путем вдумчивого прочтения ключевых идей, осмысления приемов и методов нашей повседневной педагогической деятельности.

Для усиления герменевтического подхода к самосовершенствованию своей мыследеятельности современному вузовскому преподавателю необходимо настраивать себя на то, чтобы всякий раз стремиться усматривать приоритетные цели и смыслы своей профессиональной миссии. А она, эта миссия, заключается в том, чтобы всегда, в любых ситуациях быть и оставаться духовно-творческим радаром для развития своих воспитанников. Современный вузовский преподаватель должен улавливать в студенте малейшие движения духовно-творческого роста, способствовать прозрению и обновлению его личности.

С точки зрения герменевтического метопринципа, для педагогики творческого саморазвития очень важно развитие у вузовского преподавателя спо-

собности к всестороннему пониманию своих студентов. Творчески работающий, думающий, любящий своих студентов вузовский преподаватель — это педагог, глубоко понимающий своих студентов, понимающий их желания, потребности, мотивы поведения.

Более того, для педагога важно не только понимание, а взаимопонимание. А это требует саморазвития педагогической эмпатии, как это показано в работах И.М.Юсупова [17], современный педагог просто не состоится.

Самоактуализация периодически возникающих перед вузовским преподавателем все новых и новых профессионально-значимых проблем требует от него их глубокого осмысления. Корни же смыслообразования профессионально-творческой деятельности вузовского преподавателя лежат в глубоких его потребностях помочь созидательным силам своих студентов. Однако при этом, как показано в исследовании А.Н.Леонтьева [20], следует отличать «значение от «смысла». «Значение» представляет субъективное отношение, то есть значение для субъекта, в котором индивидуализируются и субъективизируются объективно существующие значения.

С учетом вышесказанного, актуализация смыслотворческой функции вузовского преподавателя еще слабо исследована и далеко не задействована в реальной практике обучения и воспитания.

Вместе с тем уже сейчас просматривается ряд стратегий и перспектив реализации личностно-ориентированного подхода в образовании /19/ через активизацию процессов смыслотворческой функции путем расширения и углубления представлений личности о духовно-нравственных, творческих, коммуникативных, практических и других ценностях. Вот почему в процессе обучения важно знать не только тот уровень знаний и умений, который получил студент, но и то, произошел ли обмен личностных смыслов между вузовским преподавателем и студентом, произошло ли расширение границ «смыслового поля», в котором они находятся.

Расширению же смыслового поля, втягиванию в это поле студента может способствовать диалогизация, проблематизация и персонализация процессов обучения и воспитания.

2.8. Педагогические максимы

«У кого не ясны принципы во всей логической полноте и последовательности, у того не только в голове сумбур, но и в делах чепуха».

Н.Г. Чернышевский

«Истинны лишь идеи, которые внутренне пережиты».

Р. Роллан

«Важно не то место, которое мы занимаем, а то направление, в котором мы движемся».

Л.Н. Толстой

«Личность человеческая более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек — микрокосм и заключает в себе все».

Н.А. Бердяев

«Устремите ум на радость творчества».

Н.К. Рерих

«Цель любого образования — научить любить красоту».

Платон

«Свобода означает ответственность».

Б. Шоу

«Не может быть установлено никаких абсолютных правильных педагогических мер и систем. Всякое догматическое положение, не исходящее из обстоятельств и требований данной минуты, данного этапа, всегда будет порочным».

А.С. Макаренко

«Чтобы изменить людей, их надо любить. Влияние на них пропорционально любви к ним».

И.Г. Песталоцци

«Могучее оружие человека в любых ситуациях — его разум. В бесконечном познании мира, в преобразовании и приспособлении бытия к бесконечным потребностям человека разум всемогущ и неистощим. Думаю, что творческие ресурсы разума могут быть приравнены лишь к энергетическим ресурсам Солнца».

Ч. Айтматов

2.9. Вопросы и задания для творческого саморазвития

1. Постарайтесь разработать программу исследований одной из современных педагогических проблем (на ваше усмотрение), реализуя один или несколько метопринципов: аксиологический, культурологический, антропологический, синергетический, герменевтический.

2. Проведите дискуссию и обсудите одну из следующих проблем:

- Как модернизировать высшее образование в России?
- Каким быть современному вузовскому учебнику?

– Как профессионально реализовать себя в условиях педагогических инноваций?

– Как развивать у студентов планетарное мышление?

– Как стимулировать нравственное саморазвитие студентов?

При этом разбейтесь на пять команд. Каждая из команд должна активно использовать один из пяти метопринципов: аксиологический, культурологический, антропологический, синергетический, герменевтический.

3. Попробуйте написать, опираясь на синергетический метопринцип, трактат на тему «Педагогическая синергетика» как наука.

4. Какие еще философско-педагогические проблемы, кроме тех, которые обсуждались во второй главе, вы видите в развитии и саморазвитии современной высшей школы?

5. Предлагаем выполнить несколько микроисследований и написать рефераты на одну из следующих тем:

— Диалог национальных культур — основа российской этнопедагогики.

— Мудрые заповеди народной педагогики.

— Народная педагогика о подготовке к жизни и труду.

— Воспитательная ценность народных традиций, обрядов, праздников.

— Этнопедагогика о нравственном, трудовом, умственном, физическом и эстетическом воспитании человека.

6. Какой смысл вы видите в изучении курса «Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс»?

Глава 3. Педагог высшей школы — творчески саморазвивающаяся личность

3.1. Педагог высшей школы — интеллигентная личность и человек культуры

По сложности решаемых проблем, полифункциональности личностных качеств, требуемых от педагога высшей школы, по степени ответственности возлагаемых обществом на него задач профессия педагога является наитруднейшей и наиболее благороднейшей среди многих других профессий, которые своей созидательной сущностью направлены на совершенствование самого главного, что есть на Земле, — Человека. Какие бы методы и педагогические технологии ни осваивал и ни применял педагог, его личностное влияние на духовный мир личности студента всегда будет определяющим. Не случайно среди личностных качеств, которые особенно ценят студенты в вузовском преподавателе, чаще всего называют любовь к студентам, доброжелательность, справедливость, требовательность, чувство юмора, оптимизм и творческое отношение к делу. Чтобы обладать этими качествами, необходимо быть духовно богатой, интеллигентной и творческой личностью. Глубоко прав был К.Д.Ушинский, который

писал об этом так: «Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебником, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений» [1, с.28].

Каждый из нас, будь это студент или молодой вузовский преподаватель, мысленно возвращается в прошлое и, вспоминая своих лучших вузовских преподавателей, чаще всего воссоздает в памяти не столько их профессиональные качества вузовского педагога, сколько их личностные качества.

Целостный подход к изучению личности вузовского преподавателя — это типологический подход, который позволяет увидеть в каждом отдельно взятом типе что-то оригинальное и неповторимое.

Однако сразу хотелось бы оговориться, что каждая из типовых микрохарактеристик заключает в себе некоторые доминирующие качества, которые по существу отражают идеальный вариант. Но он тем и интересен, что позволяет описать именно целостную личность. Итак, представим себе идеальную личность вузовского педагога XXI века. Каким он, на наш взгляд, должен быть?

Педагог высшей школы — интеллигентная личность. Он всегда эlegantен и опрятен. Он тактичен и доброжелателен. Он носитель прогрессивных взглядов. У него высоко развита критичность мышления, но он сдержан и уважает чужое мнение. Он систематически работает над собой, занимается самообразованием. Он способен к глубокому самоанализу и рефлексии. Ему свойственны высокая эрудиция и общая культура. Он обладает эстетическим вкусом и художественной культурой. Он проявляет постоянный интерес ко всему новому, прогрессивному в искусстве, науке, политике. Будучи интеллигентной личностью, он вбирает в себя лучшие образцы человеческой культуры и стремится к непрерывному творческому саморазвитию.

Педагог высшей школы — духовно богатая личность. Его духовное богатство прежде всего проявляется, в высокой нравственности и совестливости. Он считается с мнением, как своих студентов, так и своих коллег. Духовное богатство его личности проявляется в стремлении понять смысл и цель жизни, свое профессиональное предназначение. Он обладает повышенной чувствительностью к красоте мира, человеческих взаимоотношений. У него высоко развита эмпатия и рефлексия. Он стремится понять все богатство духовного мира, а потому развивает у себя планетарное и даже космическое мышление.

Педагог высшей школы — творческая личность. Он не приемлет рутины и однообразия, а поэтому всегда ищет и находит нечто новое, оригинальное. Он изначально мотивирован и на творчество. Созидать, творить, выдумывать, пробовать — это его обычное профессиональное состояние.

Педагог высшей школы — свободная личность. Его свобода предопределена тем, что он способен к самоопределению как в жизни, в профессиональной деятельности, так и в мире культуры. У него в высокой степени сочетается не-

зависимость суждений и действий с осознанием личной и профессиональной ответственности. Он обладает высокоразвитым чувством достоинства, которое, однако, не превращается в высокомерие. Он свободно ориентируется в мире духовных и материальных ценностей, он свободен от педагогических и житейских догм. Он принимает на себя ответственные, порой рискованные решения. Он имеет собственную жизненную позицию, свою линию поведения в жизни.

Педагог высшей школы — гуманная личность. Его гуманность проявляется в доброте. Он готов в любую минуту прийти на помощь к студентам. Он уважает инакомыслие и проявляет завидную терпимость к людям, имеющим точку зрения, не совпадающую с его позицией. Он одинаково уважительно относится к студентам разных национальностей, вероисповеданий и культурных традиций. Он способен к сотрудничеству и сотворчеству как со студентами, так и со своими коллегами-вузовскими преподавателями.

Педагог высшей школы — граждански активная личность. Он не остается равнодушным ко всему, что происходит в его городе, в стране, а всякий раз, где это необходимо, проявляет свое отношение, свою активную гражданскую позицию. Он приучает своих студентов критически мыслить и объективно оценивать как достижения своей страны, так и недостатки, проявляя нетерпимое отношение к последним. Он уважительно и с пониманием относится ко всему тому, что происходило с его Родиной в прошлом и непременно верит в социально-экономический и культурный прогресс в будущем.

Педагог высшей школы — конкурентоспособная личность. В условиях насыщения рынка педагогических услуг он должен постоянно совершенствовать свое мастерство с тем, чтобы соответствовать высоким профессиональным требованиям, а для этого он должен знать свои достоинства и недостатки. Опираясь на свои сильные качества и постоянно работать над устранением слабых. Изучать передовой педагогический опыт, творчески применять его и развивать; постоянно следить за новинками педагогической, методической, психологической и другой профессионально значимой литературы, периодически проходить курсы повышения квалификации. Он должен постоянно стремиться изучать и овладевать новыми и новейшими педагогическими технологиями, разрабатываемыми как у нас, так и за рубежом с тем, чтобы быть профессионально конкурентоспособной личностью, ориентированной на высокое качество результата своего труда.

Педагог высшей школы — человек культуры. Он живет и действует, учитывая социокультурную ситуацию и определенное культурное пространство, учитывая и впитывая в себя новые и новейшие достижения науки, искусства, практической жизнедеятельности людей и их культуру. Он знает и уважает традиции, обычаи и обряды своего народа. Он проявляет глубокий интерес к чтению художественной и профессиональной литературы, к живописи, музыке, кино и другим видам искусства, а самое главное, он стремится свое заинтересованное отношение к культуре сделать достоянием своих студентов.

В вышепредставленных характеристиках отражены далеко не все лучшие типы современного и будущего педагога высшей школы.

Прочитав этот параграф, вероятно, читатель вправе будет задать вопрос: «А что, в XXI веке не будет педагогов высшей школы с недостатками?» Конечно, будут. Они ведь есть и у вас. Вы можете в этом убедиться, протестировав себя, например, используя тест 4 на оценку бюрократических качеств личности (см. Приложение). Но цель этого параграфа, как и последующих параграфов этой главы, раскрыть студенту — будущему вузовскому преподавателю, которому жить и работать в XXI веке, какими личностными и профессиональными качествами должен обладать современный педагог высшей школы.

3.2. Педагог высшей школы как воспитатель

Какое бы направление деятельности ни выбрал педагог высшей школы, какую бы педагогическую задачу он ни решал, одна из главных функций его деятельности — воспитательная.

Поскольку воспитательная функция, сам процесс воспитания осуществляются не иначе, как на основе педагогического управления различными видами деятельности воспитанников (их игровой, учебной, трудовой, досуговой, индивидуальной и коллективной) с целью развития как отдельных личностных качеств, так и личности воспитанника в целом, то наш анализ особенностей вузовского преподавателя как воспитателя целесообразнее построить таким образом, чтобы раскрыть его умения и способности как организатора воспитательных дел и действий, направленных на решение конкретных воспитательных задач.

Нам представляется, что на основе заданного подхода к анализу профессиональной деятельности вузовского преподавателя-воспитателя можно более содержательно раскрыть специфику его знаний, умений и способностей. Однако в начале обратим внимание на те ценности, которые являются для педагога-воспитателя наиважнейшими и приоритетными. Система ценностей составляет и определяет содержание педагогической культуры современного педагога, его настрой, его общую ориентацию и даже стиль его профессиональной деятельности. Поэтому исключительно важно, чтобы среди основных ценностей воспитательной деятельности вузовского преподавателя был студент, его духовно-нравственный мир. Нужно, чтобы студент чувствовал поддержку его в различных ситуациях педагогического взаимодействия.

Ценности и ценностные ориентации преподавателя высшей школы проявляются в каждом конкретном поступке и действии, которые раскрывают, в какой степени он заинтересован в их успехах. Принято считать, что для преподавателя высшей школы главное — это педагогическая компетентность. Однако для воспитателя необходима не только педагогическая компетентность, но и психологическая культура, которая особенно важна для понимания пси-

хологии студента, противоречий и трудностей его развития. Не случайно еще П.П.Блонский ориентировал педагогов на то, чтобы они стали по своей сути «практическими психологами». Только в том случае педагог может рассчитывать на успех в своей воспитательной деятельности, если будет чувствовать и оценивать особенности психических состояний своих воспитанников, их индивидуально-психологические качества. В этой связи речь идет о гностических функциях вузовского преподавателя-воспитателя, то есть о его готовности осуществлять диагноз интересов, склонностей, способностей и других личностных качеств, стартовых возможностей своих воспитанников.

Для педагога исключительно важно завоевать доверие и даже любовь своих воспитанников. А это приходит не сразу и проявляется только у тех, о которых говорят, что он «справедливый»! Если же студенты говорят о своем преподавателе, что он справедливый, то это высшая степень доверия к учителю со стороны его студентов, воспитанников. Отсутствие справедливости — это отсутствие взаимопонимания, которое перерастает в барьер и даже глухую стену невосприятости и непонимания. Вот почему нравственно-психологический климат в студенческом коллективе, и особенно нравственно-психологическая атмосфера взаимодействия между вузовским преподавателем и его воспитанниками играет главную, а порой решающую роль во всей его педагогической деятельности.

Среди педагогических задач, решаемых педагогом-воспитателем, необходимо особо выделить задачи, педагогические ситуации, разрешить которые практически невозможно без умений и способностей настроить, заинтересовать, мотивировать студентов на конкретное дело, на активное участие в важном и нужном, по его мнению, мероприятии.

Здесь важны умения воспитателя опираться на те реальные мотивы и способности студентов, которые уже есть. Но если при этом педагог-воспитатель владеет еще способностью выстроить перспективу, показать студентам то, что они делают, что и значимо прежде всего для них — это уже первый шаг к успеху.

Далее важно, чтобы в процессе организации воспитательных дел (будь то «трудовой десант», поездка за город или выполнение какого-либо конкретного дела и т.д.) педагог смог мобилизовать студентов, осуществить их групповое, коллективное взаимодействие, сотрудничество и сотворчество.

Прежде всего, педагог-воспитатель должен уметь проектировать и прогнозировать все свои действия и свою педагогическую деятельность. Все это можно обозначить как задачи его проективно-прогностической деятельности. При этом он должен уметь выстраивать как перспективные (на год, на несколько месяцев вперед), так и краткосрочные (на день, на неделю) цели своей воспитательной деятельности в рамках конкретной педагогической ситуации.

Естественно, большое значение для успеха педагогической деятельности преподавателя высшей школы имеет его готовность вести активный диалог со студентами. Хороший педагог-воспитатель открыт к диалогу, к общению со

своими воспитанниками, это любознательный и восприимчивый собеседник, умеющий слушать и готовый выслушать студента в любой ситуации. Это воспитатель, который способен к решительным и ответственным педагогическим действиям, свободный от предрассудков, достаточно раскованный и раскрепощенный, но знающий границы шутки и юмора, невозмутимо спокойный в критических ситуациях, способный гибко переходить от жесткого педагогического управления своими воспитанниками к мягкому и косвенному управлению. Он ориентирован на сотрудничество и сотворчество со студентами в решении поставленных воспитательных задач.

Однако действительность показывает, что один преподаватель очень быстро раздражается, чрезвычайно бурно реагирует на малейшую недисциплинированность студентов, а другой на общий шум и даже негативные реплики студентов реагирует спокойно, с достоинством и даже чувством юмора, не создавая себе проблем; будучи глубоко уверенным в себе человеком, без раздражительности и выяснения отношений он переключает ребят на конкретное дело.

Высокий уровень духовности и интеллигентности вузовского педагога-воспитателя, его доброжелательная улыбка, чувство юмора и остроумие ценятся особенно высоко.

Действительно, для вузовского преподавателя — воспитателя очень важно обладать чувством юмора и остроумием. Еще Аристотель заметил, что шутить в меру — это признак хорошего вкуса, признак остроумия и гибкого ума. Шутят чаще в затруднительных ситуациях, чем в ситуациях успеха. Юмор — это своеобразная защитная реакция, своеобразная разрядка в затруднительной ситуации, когда надежного выхода не просматривается, а обстановку разрядить крайне необходимо. Как заметил Кант, юмор обозначает талант произвольно приходить в хорошее расположение духа. Замечено, что человек, довольный жизнью, достигший славы и успеха, чаще всего утрачивает чувство юмора и остроумие.

Слава и успех не всегда сопутствуют вузовскому педагогу. Поэтому чувство юмора и остроумие — это те качества, которые так важны и нужны учителю, однако необходимо пользоваться ими крайне осторожно. Чувство юмора и остроумие — это не одно и то же. Чувство юмора — это эмоциональная реакция человека, его способность превращать потенциальную эмоцию в ее противоположность, в источник положительных эмоций. Остроумие же требует исключительной гибкости ума, способностей подмечать, гиперболизировать и находить парадоксальные ситуации там, где другие оставляют их незамеченными.

В современных условиях чрезвычайно сложной воспитательной деятельности очень важно, чтобы педагог, даже если он допустил ошибку, какую-либо педагогическую оплошность, смог вовремя подкорректировать себя, свои действия. Педагогу-воспитателю необходимо развивать умения и способности осуществлять самоконтроль, а в необходимых случаях и самокоррекцию своей педагогической деятельности.

И еще. Педагог-воспитатель должен выполнять функцию интеграции всех воспитательных воздействий на личность студента. Он должен вовремя придти на помощь своим воспитанникам.

Педагог-воспитатель порой сталкивается с сложными ситуациями и проблемами, порой только педагогическая интуиция и его творческий подход к делу позволяют ему найти единственно верное, оптимальное решение, казалось бы, безвыходной ситуации. Как не вспомнить слова психолога и педагога П.П.Блонского: «Настоящий учитель не энциклопедический словарь, но Сократ» [2, с.618]. Вероятно, П.П.Блонский имел в виду, что настоящий педагог — это прежде всего творчески и профессионально мыслящий человек.

В заключение этого параграфа хотелось бы сказать следующее. Только счастливый вузовский педагог может подарить своему студенту несколько лет студенческого счастья. Только счастливый педагог-воспитатель может посеять зерна доброты в душах своих студентов. Только творчески саморазвивающийся педагог-воспитатель может быть образцом и стимулом для творческого саморазвития своих студентов. Поэтому надо быть тем педагогом, которого ждут Ваши студенты.

3.3. Вузовский педагог как преподаватель

Функции современного вузовского педагога как преподавателя чрезвычайно сложны и многообразны. Если использовать функциональный подход к анализу деятельности современного вузовского педагога как преподавателя, то можно выделить функции: гностическую, проектировочную, конструктивную, организационную, коммуникативную, контролирующую. Выделяют также обучающую, развивающую, воспитывающую и другие функции.

Функциональный подход, хотя и важен, но он не всегда отражает весь спектр задач, которые приходится решать современному преподавателю. Поэтому при анализе преподавательской деятельности вузовского преподавателя попытаемся сочетать и задачный, и функциональный подходы.

При оценке преподавательской деятельности современного вузовского преподавателя можно слышать утверждение, что хороший вузовский педагог — это тот, который глубоко знает свой предмет. То есть преподаватель математики должен глубоко знать математику, преподаватель физики — физику и т.д.

Действительно, что должен знать вузовский педагог как преподаватель? Ответ может быть простой. Вузовский педагог как преподаватель должен прежде всего глубоко знать и любить свой предмет, ту науку, которой он непосредственно обучает своих студентов, знать ее как в теории, так и в практических приложениях, знать историю ее становления и развития. И не только знать, но и любовно, бережно относиться к ее прошлому, настоящему и будущему. Это уважительное отношение к своему учебному предмету играет существенную, а

порой решающую роль, это отношение незримо передается от вузовского преподавателя к его студентам.

Современная высшая школа, помимо общеизвестных знаний своего предмета, от вузовского преподавателя требует знания методологических проблем своей науки и мировоззренческого значения, знания современных проблем науки. Среди задач по проектированию учебной деятельности для вузовского преподавателя очень важно оптимально распределить время на изучение теоретического и практического материала. Немаловажное значение имеет и умение гибко использовать в своей педагогической деятельности не только лекции, но и другие формы организации учебных занятий: семинары, практические занятия, игры, тренинги и т.д.

Разрабатывая тематические планы, конспекты лекций, вузовский преподаватель при проектировании учебных занятий должен предусмотреть и «расписать» не только собственную деятельность, но и деятельность своих студентов, включая индивидуализацию и дифференциацию их деятельности с учетом их интересов и способностей к изучаемому предмету.

В процессе проектирования разнообразной учебной деятельности студентов большая работа вузовского преподавателя падает на подбор различного рода задач и заданий: репродуктивных и творческих, обучающих, развивающих и тренировочных, для коллективного и индивидуального решения. Однако все-таки главная задача вузовского преподавателя — это эффективно организовать разнообразную учебную деятельность студентов, как при объяснении нового материала, так и в процессе решения разнообразных задач по его углубленному изучению. И здесь профессиональное мастерство вузовского преподавателя, его умение проблематизировать содержание изучаемого материала, гибко сочетать фронтальную и индивидуальную деятельность студентов проявляется во всей полноте и значимости. Интерес, глубина, всесторонность изучения содержания учебного материала зависят прежде всего от того, какой настрой, какой уровень требований к учащимся задает вузовский преподаватель.

Для современного вузовского преподавателя необходимы умение проблемного изложения учебного материала, навыки ведения эвристической беседы, создания дискуссионных ситуаций, интеллектуально-творческой атмосферы вплоть до применения методов мозгового штурма и организации учебно-исследовательской деятельности студентов.

Очень часто молодые вузовские преподаватели, начиная преподавательскую деятельность, спрашивают: на кого ориентироваться — на сильных, средних или слабых студентов? Однозначного ответа на этот вопрос нет. Один преподаватель ориентируется, особенно при объяснении нового материала, на средних студентов. А затем путем постановки специально подобранных задач и заданий поднимает уровень сложности, трудности и проблемности изучаемого материала для сильных. Слабым же дает дополнительные разъяснения, более часто оказывает дифференцированную и индивидуальную помощь, чаще и более тщательно контролирует их с тем, чтобы помочь им преодолеть возможные у них затруднения, устранить пробелы в их знаниях, умениях.

Есть вузовские преподаватели, которые предпочитают в основном работать на сильных и более способных студентов. Они считают, что если изначально задавать более высокий потолок трудности, то средние и слабые студенты будут видеть и знать, что у этого преподавателя необходимо упорно трудиться, чтобы добиться результата.

Раскрывая функции и задачи, которые решает в своей повседневной деятельности вузовский преподаватель, следует обратить особое внимание на то, что его воспитательные функции всегда, во всех ситуациях остаются одними из главных.

Перед преподавателем одна из главных задач — воспитание личности студента, естественно, через обучение конкретному предмету — физике, химии или литературе.

Воспитывающая и развивающая функции в руках умелого, талантливого преподавателя огромны, если не сказать неисчерпаемы. Однако здесь нужна, как в любом деле, система, если хотите «Я-концепция» вузовского преподавателя. То есть он должен выработать, естественно, с учетом достижений педагогики, психологии, предметной методики, собственную концепцию и собственную технологию обучения и воспитания. Только синтез системы в работе, концепции и технологии обучения и воспитания может дать устойчивую эффективность педагогической деятельности.

В завершение этого параграфа хотелось бы выделить еще одно направление в работе вузовского преподавателя — это создание собственной творческой лаборатории, разработка комплекса дидактического материала и использование в обучении аудио-, видео- и других технических средств, включая и компьютерную технику. Без всего этого арсенала педагогических средств, их комплексного использования учителю трудно и даже невозможно выйти на создание собственной авторской технологии обучения и воспитания.

Ни одна из современных концепций обучения — ни личностно-ориентированного, ни модульно-проблемного, ни контекстного обучения — не работает, если вузовский преподаватель не будет интегрировать в собственную систему обучения и воспитания.

3.4. Вузовский педагог как методист

В современных условиях деятельность вузовского преподавателя как методиста широка и многообразна. Одно из направлений его деятельности — саморазвитие методической культуры, непрерывное повышение его профессионализма и мастерства. Эта работа, как правило, не идет стихийно, а координируется, особенно на конференции.

Вузовский преподаватель как методист развивает и реализует себя по-разному, но его деятельность в значительной степени зависит от постановки методической работы на кафедре.

Методическая работа на кафедре — это разнообразная деятельность вузовских преподавателей, которая направлена на изучение, овладение и распространение передового педагогического опыта, на повышение профессиональной квалификации и мастерства, на непрерывную работу по самообразованию и профессиональному саморазвитию.

Педагог высшей школы становится методистом с того момента, когда он оказывается способным не только на высоком уровне педагогического мастерства вести свои занятия и осуществлять воспитательную деятельность, но и передать свой опыт другим.

Деятельность вузовского преподавателя как методиста чаще всего ориентирована на решение целого комплекса задач.

а. Он должен выявить «очаги» передового педагогического опыта, то есть то, что необходимо изучать и распространять, сделать достоянием других.

б. Он должен выявить приоритетные учебно-методические проблемы, темы, на изучение, разработку которых необходимо сориентироваться.

в. Оптимально сочетать разнообразные формы методической работы (организовать взаимопосещение учебных занятий, устраивать обсуждение актуальных педагогических проблем, осуществлять обмен опытом работы и др.).

г. Оказывать помощь молодым вузовским преподавателям в их самообразовательной работе и т.д.

При оказании методической помощи молодым вузовским преподавателям, особенно в составлении программ их самообразовательной деятельности, необходимо обратить их внимание на общекультурную, философско-методологическую, воспитательную, дидактическую, педагогическую, психологическую, техническую подготовку.

Повышению мастерства вузовского преподавателя как методиста во многом помогает подготовка и проведение так называемых «открытых занятий». Их посещение и последующее обсуждение во многом способствует профессиональной мобилизации и росту вузовского преподавателя — методиста. «Открытые занятия» — это очень ответственная, требующая много сил и энергии, форма обмена педагогическим опытом, но одновременно это и одна из самых действенных форм для последующего анализа, дискуссий и оценки достоинств и недостатков в деятельности вузовского преподавателя.

Вузовский педагог как методист должен овладеть методикой разработки и непрерывного совершенствования учебных программ, написанием методических пособий к читаемым курсам, спецкурсам. Его «высшим пилотажем» является написание вузовского учебника по читаемому курсу.

Очень важно, чтобы методическая работа вузовского преподавателя не замыкалась только в рамках учебного заведения, где непосредственно он работает. А для этого вузовскому преподавателю необходимо проявлять собственную инициативу и активно участвовать в различных семинарах, конференциях, курсах повышения квалификации.

3.5. Вузовский педагог как исследователь

Вузовский преподаватель как исследователь начинает формироваться, видимо, тогда, когда начинает усматривать противоречия и проблемы в своей педагогической деятельности и в связи с этим испытывает внутренние потребности исследовать и решить их.

Творческий подход к своему делу и творческое вдохновение есть тот пусковой механизм, который создает вузовского преподавателя как исследователя. С развитием педагогических инноваций, с увеличением числа целенаправленных педагогических экспериментов, часто даже молодому вузовскому преподавателю удается сделать заявку о себе как о педагоге-исследователе. Поэтому одна из задач современного вузовского педагога — саморазвитие методологической культуры вузовского преподавателя.

В этом параграфе попытаемся проанализировать те исследовательские умения, которые могут стать основой для саморазвития исследовательских способностей.

Для педагога-исследователя чрезвычайно важно овладеть целой системой исследовательских умений, среди которых прежде всего следует выделить диагностические умения, связанные с процедурами применения разнообразных методов наблюдения, диагностики и тестирования актуальных и потенциальных уровней развития студентов. Умение вести целенаправленные наблюдения требует, как методологической культуры, вдумчивости и наблюдательности.

Результаты педагогической диагностики студентов, оценка уровней обученности, воспитанности и развития их творческих и других способностей в совокупности с анализом реальных условий обучения и воспитания часто позволяют вузовскому преподавателю увидеть и сформулировать новые проблемы, требующие самостоятельного экспериментального исследования.

Развитию исследовательских умений и способностей вузовского преподавателя во многом способствует творческая рефлексия, активизация процессов самопознания и самосознания как причин успеха, так и неудач, особенно в ситуациях педагогической импровизации, педагогического творчества, организации педагогических экспериментов. Сами же педагогические эксперименты требуют от вузовского преподавателя целой системы умений, начиная от умения сформулировать цель, проблему исследования, определить объект и предмет исследования, выдвинуть рабочую гипотезу, сформулировать исследовательские задачи, подобрать необходимые методы педагогической диагностики для проведения педагогических «срезов».

Педагогические «срезы» как одна из важнейших процедур педагогической диагностики, как правило, требуют специально разработанных тестов, диагностических задач и заданий. В данном случае хотелось бы предостеречь вузовского преподавателя как исследователя от ошибок, чаще всего связанных с отсутствием объективности, валидности, надежности диагностических методов, применяемых в рамках педагогических исследований. Указанным крите-

риям, особенно в разработке тестов, посвящена обширная психолого-педагогическая литература. Начинаящему вузовскому преподавателю необходимо ее тщательно изучить с тем, чтобы огромный труд по организации педагогических экспериментов не пропал даром из-за отсутствия надежных диагностических средств.

Не менее важно для вузовского преподавателя как исследователя для развития его исследовательских умений и способностей уже на ранних этапах его научного интереса к исследовательской деятельности найти себе единомышленников с тем, чтобы можно было обсудить возникающие проблемы. Идеальный вариант, если на кафедре, где вы работаете, вы найдете единомышленников.

Предметом научного интереса у каждого могут быть разные проблемы, но вас могут объединить общие трудности в организации педагогических экспериментов, в овладении методологической культурой, которой чаще всего недостает начинающему исследователю. Кроме того, вы можете обмениваться научно-педагогической и другой литературой.

Работа с научной литературой — одно из важнейших условий успешности исследовательской деятельности вузовского преподавателя. Поскольку существует опасность «изобрести велосипед», то изучение истории проблемы, ее современного состояния, знакомство с тезисами докладов на научных конференциях, семинарах, симпозиумах и другими публикациями является совершенно необходимым этапом в деятельности вузовского преподавателя-исследователя.

Следующий этап — более углубленное изучение состояния проблемы путем составления библиографии, поиска диссертационных исследований, посвященных данной или близкой к интересующей вас проблеме.

Работа с научной литературой требует определенных навыков и умений, среди которых — и умение делать нужные выписки, подбирать необходимые цитаты. При работе с научной литературой обратите особое внимание на ведущие понятия, их определения, толкования в работах различных авторов. Это крайне необходимо, чтобы сформировать свою позицию, принять за основу либо то определение понятия, которое вас удовлетворяет, либо даже ввести новое — собственное определение.

После того, как вы убедитесь, что достаточно глубоко изучили интересующую вас проблему, вопрос по доступной литературе, весьма желательна встреча, обмен мнениями с известным ученым-педагогом, который активно ведет исследования в интересующей вас области.

Научные контакты с интересующим вас ученым имеют большое, а иногда решающее значение в становлении вузовского преподавателя как исследователя. Это чаще всего происходит на научных семинарах, конференциях в ситуациях неформального общения.

Если вы имеете научный «задел», а ваши исследовательские намерения очень серьезны, то, как правило, встреча с ученым-педагогом заканчивается предложением поступить в аспирантуру или прикрепиться к кафедре, лаборатории в качестве соискателя. Естественно, что написание кандидатской диссер-

тации для вузовского преподавателя-исследователя не самоцель, а лишь этап в его профессионально-творческом становлении.

И в заключение этого параграфа хотелось бы подчеркнуть следующее. В развитии исследовательских умений и способностей вузовского преподавателя важно, с одной стороны, овладеть методологией, экспериментально-исследовательской культурой, а с другой, непрерывно повышать уровень своего педагогического мастерства и качество учебно-воспитательного процесса. Речь в данном случае идет о том, чтобы не увлекаться педагогическими экспериментами ради экспериментов, а сделать их базой для выстраивания своей творческой «Я-концепции», постоянно обогащать и развивать ее.

3.6. «Я-концепция» творческого саморазвития вузовского педагога

В воспитательной и обучающей деятельности вузовского преподавателя всегда есть место творчеству, которое чаще всего реализуется на основе его педагогической импровизации. В.И. Загвязинский, специально исследовавший взаимосвязь педагогического творчества и импровизации педагога, писал: «Педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности» [4, с.121].

К этой позиции близка и точка зрения В.А. Кан-Калика и Н.Д. Никандрова, которые считают, что педагогическая импровизация является важнейшим элементом педагогического творчества [5].

Что же такое **педагогическая импровизация** и какой вклад она вносит в процесс творческого саморазвития вузовского преподавателя?

С одной стороны, педагогическую импровизацию можно охарактеризовать как фрагмент педагогической деятельности, в котором вузовский преподаватель в процессе решения предварительно непланируемой педагогической задачи экспромтом осуществляет творческую трансформацию педагогических знаний, умений и способностей.

С другой стороны, педагогическая импровизация имплицитно создает условия для творческого саморазвития вузовского преподавателя.

В условиях педагогической импровизации идет процесс самоактуализации и мобилизации творческих сил и способностей вузовского преподавателя, происходит некоторое приращение его профессиональных умений и способностей — то, что мы именуем творческим саморазвитием вузовского преподавателя.

При рассмотрении «Я-концепции» творческого саморазвития вузовского преподавателя могут быть выделены следующие аспекты: «Я-духовное», «Я-физическое», «Я-интеллектуальное», «Я-семейное», «Я-социальное», «Я-психологическое», «Я-профессиональное»; «Я-в прошлом», «Я-сегодня», «Я-в будущем», «Я-реальное», «Я-идеальное».

Анализ каждого из выделенных аспектов или блоков «Я-концепции» лучше всего начать с самооценки своих достоинств, возможностей, достижений, с одной стороны, и недостатков, упущений, ошибок — с другой. Но и этот самоанализ, эта самооценка — не самоцель, а лишь средство для выявления приоритетных проблем и стратегии своего творческого саморазвития. Более того, следует учитывать особенности вашей самооценки: она может быть заниженной, завышенной или адекватной.

Замечено, что при завышенной самооценке людей «тянет на подвиги», на решение глобальных проблем. Люди с заниженной самооценкой довольно часто совершают рискованные действия и поступки с тем, чтобы самоутвердиться. Ядром «Я-концепции» вузовского преподавателя являются его убеждения. Когда у человека действительно есть убеждения, то ни новые знания, ни новые впечатления, ни новые отношения — ничто не в силах их поколебать, кроме собственных доказательств и собственных аргументов. Профессионально-значимые убеждения вузовского преподавателя — это убеждения о том, как и чему нужно учить, воспитывать, на какие педагогические концепции опереться. Для современного вузовского преподавателя особенно важно иметь профессиональные убеждения, так как наука часто не дает окончательного ответа на вопросы, которые возникают в сложной педагогической практике.

Вместе с тем в современных условиях, когда значительное число вузовских преподавателей активно включилось в экспериментально-исследовательскую деятельность, активно участвует в инновационных процессах, от них требуется достаточно высокий творческий потенциал, а это предъявляет особые требования и к культуре творческого саморазвития вузовского преподавателя.

Исследования автора показывают, что культура творческого саморазвития вузовского преподавателя — это весьма сложное, многоуровневое и системное образование.

Творческое саморазвитие вузовского преподавателя — это интегративная характеристика его процессов «самости», среди которых сформированными компонентами выступают самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности вузовского преподавателя в его профессионально-творческом становлении.

Когда речь идет о «культуре» творческого саморазвития личности вузовского преподавателя, то следует иметь в виду, что «культура» характеризует «меру овладения», она выступает как синоним степени полноценности знаний, умений, способностей, ценностных ориентаций, которые в их целостной совокупности гармонизируют процесс творческого саморазвития личности вузовского преподавателя в его профессионально-творческом становлении.

Анализ компонентного состава культуры творческого саморазвития личности вузовского преподавателя показывает, что стратегии творческого саморазвития определяются, с одной стороны, потребностями в профессиональном самосовершенствовании, а с другой — степенью осознания и самопознания своих сильных и слабых профессионально-личностных качеств.

Особые трудности в саморазвитии вузовский преподаватель испытывает в связи с тем, что ему чаще всего недостает методологической культуры, исследовательских умений и способностей. А это в свою очередь приводит к тому, что вузовский преподаватель разочаровывается в экспериментально-исследовательской деятельности, так как те усилия и затраты времени, которые он имел, не оправдывают его профессиональные ожидания.

Философы и психологи обратили внимание на то, что личность целостно воспринимает, осознает себя в этом мире как «Я». Путь к творчеству у вузовского преподавателя начинается с осознания, а главное, с создания «Я-концепции» творческого саморазвития.

Чтобы стимулировать размышления о самом себе, о своих целях, ценностных ориентациях, творческих способностях, профессиональном мастерстве, личностных качествах, учителю необходимо посмотреть на себя с позиции прошлого, настоящего и будущего. Сравнительный анализ позволит сделать вывод о том, в каком направлении идет саморазвитие: наблюдается прогресс, или процесс саморазвития остановился, или, еще хуже, личность утрачивает даже те качества, которые ей ранее были присущи, то есть регрессирует.

Для разработки «Я-концепции» творческого саморазвития также важно, насколько вузовский преподаватель объективно оценивает себя. Чтобы ответить на этот вопрос, рекомендуется соотнести свою самооценку с оценкой своих коллег. Сравнивая эти результаты, вы обнаружите один из трех вариантов ответа: а) вы недооцениваете себя, б) вы переоцениваете себя, в) вы объективно оцениваете свои способности и личностные качества.

В процессе разработки «Я-концепции» творческого саморазвития большое значение имеет осмысление, самоосознание того, в рамках какой культуры вузовский преподаватель осуществляет свою жизнедеятельность. Поскольку мы, россияне, принадлежим к евроазиатской культуре, то у нас есть устремленность к синтезу европейской и азиатской культур. Поэтому, развивая свое видение, вы с неизбежностью будете осмысливать, отбирать характерное для европейской и азиатской культурной традиции.

Для европейской культурной традиции характерны:

- стремление к аналитическому осмыслению мира;
- быстрое принятие нового;
- приоритет материальных ценностей;

Для азиатской культурной традиции характерны:

- стремление к целостному интуитивному осмыслению мира;
- следование традициям прошлого, даже в рамках новых подходов и инноваций;
- приоритет духовных ценностей;

- стремление как можно раньше уйти от опеки родителей, обрести самостоятельность, независимость;
- быстрая смена профессиональных интересов, увлечений;
- стирание граней между городским и сельским образом жизни.
- почитание родителей, родовых связей, укрепление кланово-семейных уз;
- устойчивость профессиональных интересов, часто на основе социально-родовых традиций;
- устойчивость и существенное отличие сельского образа жизни от городского.

Вероятнее всего, при разработке «Я-концепции» творческого саморазвития вам придется осмыслить и учесть, к какому типу культуры вы относите себя, какие стратегии жизнедеятельности для вас представляют особую ценность и личную значимость.

При разработке «Я-концепции» творческого саморазвития мы вам также советуем, сталкиваясь с любым новым явлением, мысленно ответить на следующие вопросы: Что здесь принципиально нового? А как было раньше? Что из этого я могу извлечь для себя, для своего саморазвития, для улучшения своей жизни и жизни окружающих? Что в связи с этим меня ожидает в будущем? Нравственно ли и желательно ли это? Полезно или вредно?

Также следует иметь в виду, что «Я-концепция» должна быть предметом ваших неоднократных размышлений. Уместно напомнить слова Альберта Эйнштейна, который на вопросы о том, как делаются великие открытия и как стать знаменитым, любил отвечать так: «Возьмите какое-либо явление и подумайте о нем лет так пять, и тогда обязательно станете знаменитым». В этой шутке гениального Эйнштейна заключена гениальная мысль: чтобы сделать что-то существенное в жизни, необходимо:

1. Иметь точную ориентацию на проблему, которую вы хотите решить.
2. Постоянно, длительно, шаг за шагом искать новые подходы, методы, средства для ее решения.

При разработке «Я-концепции» творческого саморазвития личности вузовскому преподавателю полезно поразмышлять и ответить на следующие вопросы:

1. В чем смысл моей жизни?
2. Каковы приоритетные цели моей жизни?
3. Какие творческие способности и другие личностные и профессиональные качества мне необходимо развивать?
4. Что мне делать в плане образования и самообразования?
5. Какие я вижу в своей жизни проблемы и трудности? Как их преодолеть?
6. На какие принципы и правила мне необходимо опираться, чтобы достигнуть своих целей?

В данной главе, уважаемый читатель, вы уже ознакомились с характеристикой вузовского преподавателя как интеллигентной личности и как человека культуры, как воспитателя, преподавателя, методиста, исследователя. Все это позволит вам осмыслить и приоритеты вашего творческого саморазвития. С целью выбора основного направления своей деятельности, а также разработки «Я-концепции» творческого саморазвития предлагаем поразмыслить и заполнить табл. 1.2.

Таблица 1.2

Направление в саморазвитии	С позиции прошлого	С позиции сегодня	С позиции будущего
Я как интеллигентная личность и человек культуры			
Я как преподаватель			
Я как воспитатель			
Я как методист			
Я как исследователь			

При разработке и корректировке «Я-концепции» творческого саморазвития личности следует использовать критерии:

— «индивидуальности», то есть она должна учитывать ваши индивидуальные способности;

— «целостности», то есть она должна целостно, в системе охватывать все интересующие вас сферы жизнедеятельности;

— «перспективности», то есть, в какой степени то, что вы выстраиваете в качестве приоритетов, является для вас перспективным.

Что же еще нужно для творческого саморазвития вузовского преподавателя, для вашего профессионального и духовного роста?

Для корректировки «Я-концепции» творческого саморазвития предлагаем вам эвристическое *предписание для творческого саморазвития*:

1. Определите свои проблемы и приоритетные стратегии своего творческого саморазвития.

2. Какие личностные качества, привычки вы хотели бы у себя изменить?

3. Какие знания вам бы хотелось приобрести и какие умения вам желательно было бы развить?

4. Какую философскую, психологическую, педагогическую, методическую литературу вы планируете прочитать.

5. Опыт работы кого вы планируете изучить?

6. С каким докладом (сообщением) вы планируете выступить на методическом или научно-методологическом семинаре?

7. Какую работу планируете вести по овладению технологией обучения (воспитания) или ее совершенствованию?

8. Какие курсы, семинары, конференции вы планируете посетить?

9. Что планируете сделать в направлении совершенствования организации досуга, свободного времени?

И в заключение этого параграфа хотелось бы сказать следующее.

Педагог высшей школы — это призвание и призыв к непрерывному творческому саморазвитию. Так будьте же достойны этого высокого предназначения!

3.7. Педагогические максимы

«Воспитатель есть художник, школа — мастерская, где из куска мрамора возникает подобие божества».

К.Д. Ушинский

«Учитель должен быть свободным творцом, а не рабом чужой указки. Воспитание является искусством, а не ремеслом — в этом корень учительского дела».

Л.Н. Толстой

«Что же самое главное было в моей жизни? Без раздумий отвечаю: любовь к детям».

В.А. Сухомлинский

«Воспитанник воспринимает вашу душу и ваши мысли не по тому, что у вас в душе происходит, а по тому, что видит вас, слушает вас».

А.С. Макаренко

«Чтобы обучать другого требуется больше ума, чем чтобы научиться самому».

М. Монтель

«Все, что достигнуто тренировкой, нажимом, насилием — непрочное, неверно и ненадежно».

Я. Корчак

«Устремите ум на радость творчества».

Н.К. Рерих

«При общении вы прежде всего ищите в человеке душу, его внутренний мир».

К.С. Станиславский

«Умение правильно задать вопрос есть уже важный и необходимый признак ума и проницательности».

И. Кант

«Самые лучшие доказательства иногда столь силы не имеют, чтобы упрямого приклонить на свою сторону, когда другое мнение в уме его вкоренилось».

М.В. Ломоносов

«Что человек делает, таков он и есть».

Г.Ф. Гегель

«Человек — это узел связи... единственная и настоящая роскошь — это роскошь человеческого общения».

А.С. Экзюпери

«Люди перестают мыслить, когда перестают читать».

Д. Дидро

«Считай несчастным тот день или тот час, в который ты не усвоил ничего нового и ничего не прибавил к своему образованию».

Я.А. Коменский

«Самый сильный тот, у кого есть сила управлять самим собой.

Сенека

«Сильным, опытным становится педагог, который умеет анализировать свой труд».

В.А. Сухомлинский

«Повсюду ценность школы равняется ценности ее учителя».

А. Дистервег

3.8. Вопросы и задания для творческого саморазвития

1. Проанализируйте и выпишите в два столбца с учетом рейтинга значимости 10 ваших личностных качеств, которые:

а) будут способствовать вашему профессионально-творческому саморазвитию;

б) будут сдерживать ваше профессионально-творческое саморазвитие.

2. Составьте «Программу творческого саморазвития» на ближайший год с учетом результатов выполнения предыдущего задания.

3. Разработайте и обсудите «Нравственный кодекс педагога высшей школы».

4. Используя тесты № 1-3 (см. Приложение), определите свои наиболее развитые качества и способности, а также 6-7 личностных качеств, которые вам необходимо особо активно развивать и совершенствовать.

5. Используя тест № 6 (см. Приложение), разработайте программу самообразования на ближайший год.

6. Разработайте «Я-концепцию» творческого саморазвития с учетом своих индивидуальных склонностей и способностей.

Глава 4. Студент как творчески саморазвивающаяся личность

4.1. Возрастные и индивидуальные особенности развития и саморазвития студента

То, что каждому возрасту соответствует свой уровень физического, психического и социального развития общеизвестно и не требует особых доказательств. Для вузовского педагога важно знать эти особенности. А главное уметь их учитывать и целенаправленно использовать для максимального раскрытия возможностей и всестороннего развития способностей студентов.

Возрастные особенности — это наиболее характерные для возрастного периода студентов особенности их физического, психического и социального развития.

На необходимость изучения и учета возрастных особенностей учащихся, студентов обращал внимание еще великий чешский педагог Ян Амос Коменский, который выдвинул требование строгого учета в учебно-воспитательной работе возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. Более того, это требование он возвел в ранг принципа природосообразности, согласно которому педагог должен, обучая и воспитывая строго следовать природным законам его развития.

Для учета возрастных особенностей студентов необходимо было иметь в виду следующее.

Студенческий возраст — это период юношеского максимализма и начальный период взрослости. Для студенческого возраста характерны юношеские увлеченности, оптимизм и вера в «светлое будущее».

Правда, среди студентов есть и вчерашние выпускники средней школы и умудренные жизненным опытом, например прошедшие нелегкую армейскую службу студенты, которые чаще всего на многие проблемы смотрят не столько оптимистично, сколько проблематично.

Студенческий возраст — это возраст когда дружба и любовь перерастает в серьезное чувство и на этой основе образуется молодая студенческая семья.

Студенческий возраст характеризуется тем, что на него приходится сензитивный период для процессов «самости» — самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации.

В студенческие годы активно формируется «Я-концепция» личности, ее миропонимание и мировоззрение.

Для студенческого возраста характерна активная восприимчивость ко всему новому, неординарному.

Это, к сожалению, часто происходит без достаточно глубокого критического анализа.

В студенческий период жизнедеятельности человека активно формируется профессиональное самосознание. Именно в студенческие годы человек чаще всего самоопределяется в том, какой проблемой ему следует заняться, в какой профессиональной деятельности следует специализироваться.

Вместе с тем студенческий период жизни человека очень неоднороден. Студенты, только что поступившие на первый курс, резко отличаются не только от студентов выпускного курса, но и от студентов второго, третьего курса. Было замечено, например, что разочарование в выбранном факультете, специальности происходит на 2-3-м курсе.

Как пишет американский психолог Грейс Крайг [1] существуют «стадии» и студенческого мышления. Исследование психолога Пери в Гарвардском университете показало, что студенты от младших курсов к старшим демонстрируют закономерную последовательность изменений в своем мышлении, которое можно обозначить как «стадии». Поначалу студенты интерпретировали мир и свой образовательный опыт авторитарным, дуалистическим образом. Они искали истину и стремились к знанию. Мир мог быть только хорошим или плохим, правильным или неправильным. Роль преподавателей — учить студентов, а их собственная роль — прилежно учиться. Но вскоре студенты столкнулись с разногласиями во мнениях, колебаниями и заблуждениями. Возможно предмет излагался таким образом, чтобы заставить студентов самостоятельно искать ответы на вопросы. А может профессора и сами не нашли правильных ответов на эти вопросы. Столкнувшись с различными точками зрения, студенты постепенно начали признавать и даже одобрять такое разнообразие мнений. Они начали привыкать к тому, что люди имеют на это право, и поняли, что любой человек может в зависимости от контекста подойти к одному и тому же явлению с двух сторон.

Однако такой релятивистский подход уступил в конечном итоге потребности прийти к каким-то личным мнениям, убеждениям и ответам на спорные вопросы. Поначалу выработка студентами этих исходных позиций происходила опытным путем. Но в конце концов они твердо определялись и принимали на себя ответственность за выбор собственных ценностей, взглядов и своего образа жизни. Таким образом студенты продвигались от начального дуализма (например, истина — ложь) к терпимости по отношению к множеству соперничающих точек зрения (концептуальный релятивизм), и затем к самостоятельно выбранной позиции и ответственности¹.

Современный студент при правильной организации обучения стремится к активному поиску в учебе и самостоятельному анализу фактов, теорий и т.д.

Только наиболее слабые студенты ограничиваются воспроизведением готовых положений и мало задумываются над проблемными вопросами. Поэтому всех студентов условно по уровням познавательной самостоятельности можно разделить на две большие группы. Студенты, ориентированные на репродуктивно-воспроизводящую деятельность и студенты, ориентированные на творческо-исследовательскую деятельность.

Как известно, личность определяется и характеризуется не только отдельными качествами, но индивидуально неповторимыми свойствами.

¹ *Крайг Георг.* Психология развития.—С.-Петербург, 2000.

«Личность определяется тем, насколько включена индивидуальная деятельность в социальный мир отношений. Личность — это система отношений: дружеских, любовных, семейных, производственных, политических и т.д. А они в свою очередь определяются общественными отношениями» [2, с.23]¹.

Исследования О. Гребенюка и Т. Гребенюк показало на то, что «Индивидуальность определяется основными ее сферами: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, предметно-практической, саморегуляции и экзистенциальной» [2, с.24].

Нам представляется, что внимание к индивидуальности студента именно этих семи сфер весьма продуктивно, и особенно перспективно для учета опоры на эту индивидуальность студента в процессе учебной, научной, спортивной, досуговой и других видах деятельности.

Вузовскому преподавателю, если он стремится существенно повысить эффективность своей обучающей и воспитательной деятельности, необходимо учитывать индивидуальные особенности студента в нижеперечисленных семи сферах его личности.

Индивидуальные особенности интеллектуальной сферы студента прежде всего проявляются через особенности его мышления, которое характеризуется такими понятиями как: творческое, теоретическое, эмпирическое, наглядно-образное, дивергентное и конвергентное; качества ума (самостоятельность мышления, логичность и эвристичность, гибкость оригинальность, критичность, прогностичность и т.д.); познавательную активность (способность ставить вопросы, усматривать противоречия и проблемы, полемизировать, отстаивать свою точку зрения); особенности познавательных процессов (внимание, воображение, память); особенности развития общеучебных умений (умения решать задачи, конспектировать, готовиться к выступлению на семинаре, объяснять, доказывать, и т.д.); особенностями познания, компетентности и эрудиции студента. Индивидуальные особенности интеллектуальной сферы студента проявляются: а) в уровне развития вышеперечисленных компонентов (качеств) интеллектуальной деятельности; б) в оригинальности и неповторимости их сочетания; в) в стилевых характеристиках их проявления; г) в темпе и характере их развития и саморазвития.

Мотивационно-потребностная сфера студента также имеет у каждого студента свою индивидуальность и неповторимость.

Во-первых, цели, мотивы обучения студента в данном вузе, на данном факультете у каждого студента имеет свои индивидуальные особенности.

Во-вторых, мотивационно-потребностная сфера отдельно взятого студента формируется и развивается под влиянием очень многих факторов и условий.

В-третьих, один студент мотивирован в обучении лишь на получение диплома, другой мотивирован на продолжение образования и занятия научно-исследовательской деятельностью.

¹ Гребенюк О., Гребенюк Т. Основы педагогики индивидуальности.—Калининград, 2000.

В-четвертых, на мотивационно-потребностную сферу студента влияют те ценности и смыслы, которые часто настолько индивидуальны и неповторимы, что накладывают свой отпечаток и на личность студента, и на его разнообразную деятельность: учебную, научную, общественную и др.

Индивидуальные особенности эмоциональной сферы жизнедеятельности студента прежде всего проявляются через его чувства (восхищение, страх, гордость, обиды, зависть, любовь, беспокойство и др.).

От индивидуальных особенностей эмоциональной сферы зависит развитие способностей и саморегуляции своих действий, поступков.

Индивидуальные особенности волевой сферы студента характеризуются, с одной стороны, степенью осознанности в постановке целей, задач, а с другой стороны, степенью проявления его упорства в их достижении. Студент с развитой волей постоянно проявляет упорство, целеустремленность, способность мобилизоваться на преодоление внешних и внутренних трудностей, барьеров в решении поставленных задач. Волевые усилия, их индивидуальность проявляются в самообладании, выдержке, особенно в кризисной, конфликтной ситуации, в степени самоконтроля и способности доводить начатое дело до логического конца.

Индивидуальные особенности студента в сфере саморегуляции, самоуправления характеризуются его способностями в свободе выбора целей и средств их достижения, умением планировать, осуществлять свою деятельность, умением управлять своими психическими состояниями. Как известно, амплитуда развития способностей к саморегуляции, самоуправлению у различных студентов очень велика.

Индивидуальные особенности экзистенциальной сферы студентов часто остаются для многих вузовских преподавателей вне поля зрения. Однако способности студента к самопознанию, самопостижению, его «Я-концепция» жизнедеятельности, способности к самосовершенствованию и саморазвитию не только во многом определяют его актуальные, но потенциальные возможности личностного и профессионального саморазвития и самореализации.

Среди индивидуальных особенностей самопроцессов в становлении профессиональных и личностных качеств студента немаловажную роль играют его способности к самоопределению, в том числе и профессиональной деятельности к избранной специальности, специализации.

Индивидуальные особенности студента интегративно и целостно проявляются в предметно-практической деятельности. Это проявляется в учебной, научно-исследовательской, профессиональной и других видах деятельности. Прежде всего это проявляется в ориентации студента на репродуктивную (воспроизводящую) им творческую (исследовательскую) деятельность. Индивидуальные особенности студента в предметно-практической деятельности также проявляются в стиле, стилевых характеристиках его действий, поступках, в принятиях ответственных решений.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что задачи вузовского педагога как можно глубже и всесторонне изучать, знать и учитывать как возрастные, так и индивидуальные особенности каждого студента.

Это не всегда понимается и осознается, но это поистине неисчерпаемая резервная возможность для повышения качества и эффективности любой педагогической деятельности.

4.2. Психолого-педагогические особенности творчески одаренных студентов

В современных условиях высшая школа в основном ориентируется на «среднего» студента. Что же касается творчески одаренных и способных студентов, то негласно считается, — они и сами себе прощяют дорогу. Тем самым все проблемы творчески одаренных студентов как бы автоматическим снимаются.

Вместе с тем, как будет показано далее, проблем у творчески одаренных студентов возникает более чем достаточно. Прежде всего внимательный, думающий, творчески работающий преподаватель знает, что одаренных и способных студентов не так-то и много. А это значит, что и средняя, и высшая школы не столько выявляют и развивают творчески одаренных, сколько часто служат кладбищем их талантов.

Парадокс, вероятно, заключается в том, что по-настоящему одаренный, творческий человек, как правило, не может жить по системе правил, запрограммированных и школой, и вузом.

Известно, что Лев Толстой с треском провалил предмет «История» при поступлении в Казанский университет, и его приняли благодаря усилиям его дяди — вице-губернатора Казани. Огюст Роден в семинарии, где он учился, не мог выучить ни строчки из священного писания, он не понимал латынь, чтение и правописание. Его родители часто были просто в отчаянии, выслушивая учителей, которые им доказывали, что их сын — бездарь, если не идиот. Однако в 1888 году мир с изумлением и восторгом принял созданную Огюстом Роденом скульптуру под названием «Мыслитель».

В подтверждение нашей мысли о том, что безнадежные двоечники впоследствии оказываются гениями, можно сослаться на Альберта Эйнштейна, которого учителя знали как самого веселого и неунывающего двоечника в классе. А Федор Шаляпин!? Шаляпина не приняли в церковный хор, в то время как «приемная комиссия» приняла Максима Горького.

О типологии творчески одаренных и способных студентов. Для творчески одаренных и способных студентов, как правило, бывает характерно высокое общее интеллектуальное развитие. Однако что касается особенностей развития интеллекта, то у одних бывает развито интуитивное мышление (назовем их интуитивистами), а у других — логическое мышление. Вторых можно отнести к логикам.

Далее педагогу следует обратить внимание на то, к какой деятельности более склонен студент: к решению сложных теоретических задач или к конкретной практической деятельности? В первом случае это — будущий теоретик, во втором — практик.

С точки зрения легкости и успешности изучения, проявления творческого, исследовательского интереса, одаренности и способности студента могут быть к физике, математике, химии, литературе, иностранному языку, музыке, живописи, спорту и т.д.

Однако и в этом случае важно иметь в виду следующее. Одни одаренные студенты все же более способны к изучению гуманитарных, другие — естественно-математических, третьи — технических наук.

Преподаватели физкультуры знают, что даже в спорте (а возможно, в спорте это наиболее отчетливо проявляется, так как метры, секунды, сила, ловкость, выносливость легче оцениваются и диагностируются) существует специализация. В одних видах спорта студент проявляет себя как талантливый спортсмен уже в первых серьезных тренировках, а к другим у него нет ни желания, ни склонностей, ни способностей.

Если студент проявляет высокий уровень творческих способностей ко многим предметам, то мы имеем право утверждать, что у данного ученика высокий уровень развития *общих способностей*. Если же ярко выражены способности к одному или смежным, близким по характеру, видам деятельности, то речь идет о *специальных способностях*. Например, способность к музыке, живописи или к педагогической деятельности — все это специальные способности.

И все-таки распознать способности своих студентов, особенно сразу, бывает нелегко. Часто отсутствие интереса к тому или иному предмету, нежелание заниматься оценивается как отсутствие способностей.

Поэтому возникает проблема: *как распознать, как диагностировать творческую одаренность студента?*

Интуитивно каждый из нас, например, своих коллег по работе может достаточно точно ранжировать по уму, по степени конфликтности, по степени трудолюбия и добросовестному отношению к порученному делу и т.д. Но как распознать творчески одаренных и способных студентов?

Прежде чем ответить на этот вопрос, следует заметить, что одной из важнейших особенностей психики человека является широкая компенсация одних свойств другими. Например, у одного студента слабая память, но он ее способен компенсировать и часто компенсирует достаточно развитой логикой мышления или интуицией. Нельзя судить о тех или иных способностях, а тем более о творческой одаренности, по эпизодическим, одноразовым действиям.

Поэтому:

Правило первое: в изучении творческой одаренности и способностей студентов предпочтение отдается пролонгированному — длительному наблюдению и изучению студентов в различных ситуациях и различных видах творческой деятельности.

Правило второе: целесообразно сочетать применение тестовых методик с обычными, но целенаправленными наблюдениями за деятельностью студентов.

Правило третье: трудность, сложность тестовых творческих задач и заданий, применяемых для диагностики, должны быть такими, чтобы студент

справлялся с ними либо на пределе мобилизации своих сил и способностей, либо с небольшой помощью преподавателя.

Следует иметь в виду, что иногда студент может не справиться с тестовым заданием. Из этого вовсе не следует, что он не способен к тому виду деятельности, который диагностировался предлагаемой тестовой методикой. Просто у студента могло быть плохое настроение или слабая мотивация для выполнения предложенного теста.

Итак, только применение совокупности, комплекса методик (целенаправленных длительных наблюдений, тестов, анкет, творческих задач и заданий, специальных контрольных работ, участие в конкурсах, олимпиадах и т.д.) позволяет преподавателю сделать правильный вывод об уровне и характере творческой одаренности и способностях студента.

После того как творческая одаренность и способности студента выявлены, возникает вопрос: *как работать со студентами, имеющими высокий уровень общих способностей?*

Поскольку такие студенты более быстро овладевают программным материалом, то по темпу продвижения в изучении учебных предметов они намного опережают других.

В настоящее время имеется немало педагогов и у нас, и за рубежом, которые правомерно считают, что для творчески одаренных студентов необходимы свои учебные программы, особое содержание образования, которое обогащено более разнообразным набором предметов, особенно предметов по выбору, чтобы максимально загрузить интеллектуальные потребности творчески одаренных студентов, а главное, создать условия для педагогического стимулирования их творческого саморазвития. Таким студентам требуются и более разнообразные формы занятий: дискуссии, конкурсы, работа в библиотеках, музеях, которые способствовали бы более активному их приобщению к науке, искусству, профессиональному спорту и др.

Работа вузовского преподавателя с творчески одаренными студентами в условиях высшей школы, естественно, требует систематической дифференциации и индивидуализации их обучения и воспитания.

Еще более сложные педагогические проблемы возникают со студентами, у которых особо ярко проявляются специальные способности, например, к музыке, живописи, спорту, театру.

Как работать со студентами, имеющими ярко выраженные специальные способности?

Студенты с ярко выраженными специальными способностями нуждаются в индивидуальном руководстве со стороны высококвалифицированных, профессионально подготовленных, творческих специалистов соответствующего профиля. Исключительно благоприятное, а часто решающее значение в профессионально-творческом становлении такого студента играет систематическая научно-исследовательская работа, мастер-классы.

Для студентов, проявляющих исключительные способности к физике, химии, математике или предметам гуманитарного цикла, особенно ценным будет их приобщение к УИРС, НИРС, различным видам проектно-творческой деятельности, участие в научных семинарах, конференциях.

4.3. Идеальная модель студента как творчески саморазвивающейся, конкурентоспособной, самодостаточной личности

При изучении личности студента, а также при построении идеальной модели его личности необходимо опираться на результаты не только педагогических, но и психологических исследований. В связи с этим для нас особенно ценными будут фундаментальные исследования С.Л.Рубинштейна по проблемам личности, который обратил внимание на то, что в структуре личности необходимо изучать и развивать: 1) ее направленность, т.е. прежде всего то, что хочет человек, к чему он стремится, его устойчивые потребности, установки, идеалы; 2) что реально человек может, то есть каковы его реальный интеллект, другие способности; 3) что он есть за человек, то есть важна вся совокупность его качеств, которые проявляются и развиваются в деятельности и общении.

Можно было бы привести немало исследований и психологов, и педагогов о структуре личности, особенностях личности студента. Наши исследования, проведенные в этом направлении, показывают, что среди качеств, характеризующих идеальную модель личности студента, должны быть следующие:

1. Мотивационные качества. Студент должен иметь положительную устойчивую мотивацию к непрерывному образованию и самообразованию, широкие интересы к познанию, искусству, культуре. Он должен быть мотивирован на активную трудовую деятельность. У него должны быть устойчивые и ясные профессиональные интересы. Он должен быть мотивирован на позитивное поведение в обществе.

2. Духовно-нравственные качества. Это должна быть духовно богатая, гуманная, честная, совестливая, отзывчивая, скромная, искренняя, добрая, рефлексивная, справедливая, милосердная, порядочная, самосовершенствующаяся личность.

3. Физические качества. Это должна быть здоровая, крепкая, энергичная, спортивная, некурящая и непьющая, оптимистическая, способная к физическому самосовершенствованию личность.

4. Интеллектуальные качества. Это должна быть масштабно (планетарно) мыслящая, творческая, эрудированная, с развитым интуитивным и логическим мышлением, критически мыслящая, изобретательная, умная, сообразительная личность.

5. Деловые качества. Это должна быть трудолюбивая, предприимчивая, оперативная, расчетливая, дисциплинированная, ответственная, способная к деловому риску, доводящая начатое дело до конца личность.

6. Организационно-волевые качества. Это должна быть целеустремленная, собранная, упорная, требовательная к себе, самокритичная, организованная, настойчивая, волевая, способная к достижению намеченной цели личность.

7. Социальные качества. Это должна быть личность, имеющая гуманистическое мировоззрение, активную гражданскую позицию, способная понять другого, уважающая других, бережно относящаяся к национальным традициям, патриотическая, ценящая семейную жизнь, способная продуктивно и творчески работать в коллективе.

8. Общекультурные качества. Это должна быть личность, обладающая культурой умственного и физического труда, культурой общения и поведения, правовой, экономической, экологической, политической, эстетической, музыкальной, художественной культурой.

Эта модель — идеальная модель личности студента, как и любая модель, обладает рядом достоинств и недостатков.

Ее достоинство — она описательна, а следовательно легко воспринимается, и то, что она описана в терминах и представлена перечнем качественных характеристик, делает ее доступной для сравнения с качествами реального студента. То есть эта идеальная модель может быть своеобразным эталоном-стандартом и служить моделью для воспитания или самовоспитания личности студента.

Однако в этой модели есть и недостатки. Необходимо иметь в виду, что в ней отсутствует блок «Знания и умения», т.е. профессиональные компетенции, которыми овладевает студент. Но этот недостаток компенсируется тем, что в настоящее время в практику работы высшей школы все более проникает понимание того, что инвариантными и наиболее перспективными для XXI века являются идеальные модели личности, которые характеризуются как конкурентоспособная, творчески саморазвивающаяся, самодостаточная личность.

В современных условиях исключительно важно и значимо осмыслить особенности и выявить специфику «конкурентоспособной личности». В чем особенности конкурентной деятельности? Что, это особый вид деятельности? И да, и нет.

Возьмем для примера учебную, научную, спортивную, профессиональную деятельность. Каждый из перечисленных видов деятельности имеет свои специфические цели, ценности, содержание, формы, методы, средства и результаты. Но в контексте каждого из этих видов деятельности может происходить конкуренция, то есть борьба за лидерство, а может таковой и не быть. То есть конкурентная деятельность всякий раз носит контекстный характер. Она, т.е. конкурентная деятельность, как бы осуществляется параллельно и даже в рамках и учебной, и научной, и спортивной, и профессиональной деятельности, но при условии, если поставлена задача, победить своего соперника, конкурента и добиться максимально возможного результата и успеха.

Таким образом, можно утверждать, что конкурентная деятельность всякий раз носит ситуативный характер, то есть она контекстно вписывается в любую другую деятельность, где осуществляется борьба за качество деятельности и лидерство в конкурентной борьбе.

Понятия «конкуренция», «конкурентоспособность» достаточно широко используются в теории и практике современного менеджмента.

Так, например, в учебнике Р.А.Фахрутдинова [7, с.573] дается определение: «Конкурентоспособность — свойство объекта, характеризующееся степенью удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке». «Конкуренция — состязательность, соперничество, напряженная борьба юридических и физических лиц за покупателя, за свое выживание в условиях действия жесткого закона конкуренции как объективного процесса «вымывания» некачественных товаров».

Если попытаться охарактеризовать с учетом вышеперечисленных признаков, что же собой представляет конкурентоспособная личность, то можно дать следующее определение: **конкурентоспособная личность — это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами.** Естественно, в этом кратком, неразвернутом определении недостаточно раскрыты те способности и личностные качества, которые, с одной стороны, обеспечивают личности высокое качество и эффективность деятельности, а с другой — стремление и способность быть лидером в конкурентной борьбе.

Разработка и выявление системообразующих признаков — личностных качеств, характеризующих конкурентоспособность студента, будущего специалиста, велась автором более десяти лет. Первый тест на самооценку конкурентоспособности был разработан и опубликован в авторском учебном пособии (В.И.Андреев Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера. — Казань, 1992. — С.204). Используя тесты, рейтинговые и корреляционные методы анализа постепенно накапливался эмпирический материал, уточнялись качества, характеризующие студента как конкурентоспособную личность. В психолого-педагогических экспериментах в разные годы участвовали студенты, аспиранты различных факультетов Казанского государственного университета, а также педагоги вузов — слушатели ФПК — факультета повышения квалификации.

Поскольку далее очень часто будет использоваться понятие «качество личности», то уточним, что под этим понимается.

Качество личности — это черта личности, характеризующая predisposition личности вести себя соответствующим образом в широком диапазоне жизненных ситуаций.

Поиски идеальной модели конкурентоспособной личности велась:

- 1) на основе метода экспертов;
- 2) рейтинга значимости личностных качеств;
- 3) путем сравнения близких по значению с понятием конкурентоспособной личностью таких ее моделей как творчески саморазвивающаяся и самодостаточная личность.

Вариантов этих моделей было достаточно много. Далее представим идеальные модели конкурентоспособной, творчески саморазвивающейся и самодостаточной личности.

Идеальная модель конкурентоспособной личности

Мотивы и ценностные ориентации:

- Четкость целей и ценностных ориентаций.
- Осознание приоритетов.
- Амбициозность.
- Стремление к лидерству.
- Оптимизм, вера в успех своего дела.
- Глубокий интерес к делу.
- Ориентация на здоровый образ жизни.
- Стремление к качественному конечному продукту своей деятельности.

Нравственные качества:

- Ответственность.
- Обязательность.
- Толерантность.
- Способность к временным компромиссам.
- Самостоятельность в условиях нравственного выбора.

Гражданские качества:

- Ясность и четкость гражданской позиции.
- Социальная активность.
- Способность отстаивать свои права.
- Демократизм.
- Гражданское мужество.
- Патриотизм.
- Смелость.

Интеллектуальные и деловые качества:

- Креативность, творческий подход к делу.
- Компетентность.
- Профессионализм.
- Системность мышления.
- Критичность мышления.
- Прогностичность мышления.

Особенности характера и поведения:

- Способность ставить и решать все более сложные задачи и проблемы.
- Трудолюбие.
- Энергичность.
- Решительность.
- Стрессоустойчивость.
- Способность мобилизоваться.
- Способность не останавливаться на достигнутом.

- Способность к риску.
- Расчетливость.
- Способность начатое дело доводить до конца.

Коммуникативные способности:

- Коммуникабельность, адаптивность.
- Умение убеждать.
- Умение вести переговоры.
- Эмпатийность (способность чувствовать собеседника).

Организаторские способности:

- Способность создать команду.
- Способность подчинить своей воле других.
- Способность быть лидером.
- Способность эффективно делегировать свои полномочия.
- Требовательность.
- Умение организовать и мобилизовать коллектив на успешное решение коллективной задачи.
- Умение контролировать и корректировать работу коллектива.

«Само»-способности и «само»-процессы:

- Самостоятельность в принятии ответственных решений.
- Способность к непрерывному саморазвитию, личностному и профессиональному росту.
- Способности к самоопределению.
- Способности к самоуправлению.
- Способности к самосовершенствованию.
- Способности к творческой самореализации.

Идеальная модель творчески саморазвивающейся личности

Мотивы и ценностные ориентации:

- Стремление актуализировать и усложнять творческие задачи и проблемы.
- Стремление к максимальной творческой самореализации.
- Глубокий творческий интерес к делу.
- Стремление во что бы то ни стало решить поставленную творческую задачу.
- Любознательность.
- Оптимизм, вера в успех своего дела.

Нравственные качества:

- Стремление к нравственному самосовершенствованию.
- Толерантность.
- Нравственная культура.

Гражданские качества:

- Социальная активность.
- Способность отстаивать свои права.
- Демократизм.
- Гражданское мужество.

Интеллектуальные и деловые качества:

- Креативность, творческий подход к делу.
- Компетентность.
- Профессионализм.
- Системность мышления.
- Критичность мышления.
- Прогностичность мышления.

Особенности характера и поведения:

- Направленность на созидательную творческую деятельность.
- Способность ставить и решать все более сложные задачи и проблемы.
- Участие в различных инновационных процессах и творческих проектах.
- Трудолюбие.
- Способности начатое дело доводить до конца.

«Само»-способности и «само»-процессы:

- Ясная, глубоко продуманная «Я-концепция» творческого саморазвития.
- Творчески самоопределившаяся или активно самоопределяющаяся личность.
- Способности к самоуправлению.
- Способности к самосовершенствованию, личному и профессиональному росту.
- Способности к творческой самореализации.

Осмысление и обобщение из всех вышеперечисленных личностных качеств саморазвивающейся личности наиболее значимых и системообразующих позволило нам сформулировать следующее определение.

Творчески саморазвивающаяся личность — это личность, ориентированная на творчество в одном или нескольких видах деятельности на основе самоактуализации все более сложных творческих задач и проблем, в процессе разрешения которых происходит самосозидание, т.е. творческое позитивное изменение «самости» среди которых системообразующими являются самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация.

Идеальная модель самодостаточной личности

Мотивы и ценностные ориентации:

- Четкость целей и ценностных ориентаций.
- Стремление к независимости.
- Открытость к миру идей и опыту других.
- Принятие реальности такой, какой она есть.
- Стремление отстаивать свободу своих действий.

Нравственные качества:

- Ответственность.
- Обязательность.

- Совестьливость.
- Принципиальность.
- Толерантность.

Гражданские качества:

- Ясность и четкость гражданской позиции.
- Чувство гражданской ответственности.
- Патриотизм.
- Высокий уровень политико-правовой культуры.
- Стремление к справедливости.
- Способность до конца отстаивать свои гражданские права.

Интеллектуальные и деловые качества:

- Имеет достаточно высокий уровень творческого потенциала.
- Способность расставлять приоритеты.
- Профессионализм.
- Критичность мышления.
- Системность мышления.
- Прогностичность мышления.
- Имеет адекватную самооценку.
- Рассудительность.
- Расчетливость.

Особенности характера и поведения:

- Целеустремленность.
- Здоровый практицизм.
- Спокойная уверенность в своих силах и возможностях.
- Стрессоустойчивость.
- Трудолюбие.
- Не разменивается по мелочам.
- Хозяин (хозяйка) своей жизни, своей судьбы.
- Автономия в своем поведении, действиях и поступках.

«Само»-способности и «само»-процессы:

- Ясная, глубоко продуманная «Я-концепция» жизнедеятельности.
- Ярко выраженные способности к самоопределению.
- Способности к самоуправлению.
- Способности к самосовершенствованию.
- Способности к непрерывному саморазвитию, личностному и профессиональному росту.
- Способности к творческой самореализации.
- Способности к самоограничению.

Если выделить самые главные — системообразующие качества самодостаточной личности, то ее сущность можно определить следующим образом.

Самодостаточная личность — это личность, системообразующими качествами которой является автономность и независимость, высокий уровень нравственной культуры и гражданственности, а также высокие уровни способ-

ностей к самоопределению, самореализации и самоограничению в сочетании с достаточно высоким уровнем творческого потенциала и здорового прагматизма.

Для углубления наших представлений о сущности творчески саморазвивающейся, самодостаточной и конкурентоспособной личности представляет несомненный интерес их сравнение. Действительно, если их сравнить, то можно сделать ряд интересных выводов.

1. Творчески саморазвивающаяся личность имеет несомненные достоинства, особенно в ее направленности на творческую деятельность и ее самосоциализацию в плане саморазвития ее личностных и профессиональных качеств. Однако это еще не дает этой личности гарантий в ее конкурентоспособности, гарантий жизненного успеха.

2. Из модели, которая представляет собой идеальную модель творчески саморазвивающейся личности, неясно, как поведет она себя в ситуациях сложного нравственного выбора? Другими словами, саморазвитие нравственной культуры у творчески саморазвивающейся личности может отставать от саморазвития ее творческого потенциала.

3. Самодостаточная личность в сравнении с творчески саморазвивающейся и конкурентоспособной имеет несомненные достоинства, которые заключены в ее высоком нравственном потенциале, способности быть автономной и независимой, особенно в ситуациях нравственного выбора.

4. Конкурентоспособная личность, несомненно, самая преуспевающая из всех представленных моделей личности. Но всегда ли ее успех достигается на основе высоконравственного выбора?

5. Идеальная модель личности XXI века — это личность многомерная, вбирающая в себя и реализующая достоинства творчески саморазвивающейся, самодостаточной и конкурентоспособной личности.

4.4. «Я-концепция» творческого саморазвития студента

Долгое время процессы самопознания, самоопределения, саморазвития и другие процессы «самости» в становлении развивающейся личности считались прерогативой философии и психологии. Педагогика рассматривала эти процессы либо как недоступные для своего внимания, либо была не готова дать в этой связи педагогически убедительные рекомендации.

Вместе с тем еще К.Д.Ушинский обратил внимание на важность развития самосознания учащихся, под которым он понимал «способность образовывать понятия в самих понятиях, чувствах, желаниях.., способность чувствовать, сравнивать и различать предметы своих ощущений, способность обращать мысли на самого себя, наблюдать не предмет чувства, а само чувство, не только желать, но и думать о собственном желании, — это и есть самосознание — корень свободы, выбора, языка, психологии, философии, грамотности, эстетики» [1].

Другими словами, процессы «самости», включая творческое саморазвитие студента, выстраивание его концепции, вначале не до конца осознаваемой, а со временем все более ясной и отчетливой, начинается тогда, когда студент становится и философом, и психологом, и педагогом для самого себя.

Активность процессов «самости» в студенчестве достигает такого уровня, что эти годы можно определить как сензитивные для становления «Я-концепции» творческого саморазвития студента.

Процессы творческого саморазвития, проектирование «Я-концепции» строятся на самосознании «Я-прошлого», «Я-настоящего», «Я-будущего». Все эти модели «Я» постепенно вырисовываются у растущего, саморазвивающегося человека как бы в нескольких измерениях: в измерении «Я-реального» и «Я-идеального». То, что это именно так, можно судить по результатам исследований «самости» личности: в философии — Н.А.Бердяевым, И.С.Коном, В.А. Лекторским, А.Г.Спиркиным. В психологии — Б.Г.Ананьевым, Л.С. Выготским, А.Н.Леоньевым, Е.В.Шороховой и другими, которые показали, что «Я-концепция» жизнедеятельности человека является по своей сути весьма подвижной, и главное, подверженной влиянию многих факторов, в том числе и педагогических.

С точки зрения педагогической, для «Я-концепции» творческого саморазвития студента наработан обширный теоретический и эмпирический материал педагогами, исследовавшими ранее проблему самовоспитания учащихся. Мы имеем в виду работы педагогов по самовоспитанию А.И.Кочетова, Л.И.Рувинского, Ю.М.Орлова и других. Однако «Я-концепция» творческого саморазвития студента опирается на его философско-мировоззренческие представления, понимание психологических процессов «самости» и его устремлений усовершенствовать самого себя.

Работа педагога высшей школы в направлении помощи студентам по разработке «Я-концепции» их творческого саморазвития может вестись в следующих направлениях:

- Углубление представлений студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах, привычках и способностях.
- Помощь студентам в осознании их профессиональных склонностей, интересов и способностей.
- Расширение сферы жизнедеятельности студентов в направлении их профессионального самосовершенствования.
- Побуждение студентов заняться самовоспитанием, саморазвитием, самосовершенствованием.
- Оказание помощи конкретному студенту в поисках резервных возможностей по определению их вредных привычек, слабости, неорганизованности и т.д.

Для выстраивания «Я-концепции» творческого саморазвития студента может быть полезной серия вопросов, представленных в табл. 1.3.

Таблица 1.3

Вопросы для размышления и ответа	«Я-концепция»			
	в прошлом	сегодня	в будущем	степень и характер саморазвития
1. Мои приоритетные цели, или чего я добивался, добиваюсь и планирую добиваться в будущем? 2. Каковы мои увлечения, творчески интересы? 3. Как бы я оценил уровень моих творческих способностей (по 10-балльной шкале) к виду деятельности, которая представляет для меня наибольший интерес? 4. Что я ценил, ценю и думаю, что буду ценить в людях? 5. Какие личностные качества мне удалось, удастся или, думаю, что еще удастся усовершенствовать? 6. Какие я допускал ошибки и какие ошибки я бы не хотел совершить в будущем? 7. Какими творческими делами я проявил себя в прошлом, что стремлюсь реализовать сейчас и в чем я планирую реализовать себя в будущем? 8. Каковы мои успехи, творчески достижения? 9. Каковы мои типичные проблемы и трудности? 10. Как я их преодолевал, преодолеваю и планирую преодолевать? 11. Каковы мои три главных принципа или правила жизни? 12. В чем я видел и вижу смысл своей жизни?				

Приведенные в таблице вопросы для студентов часто оказываются не из легких, но они позволяют им глубоко задуматься над многими проблемами: А кто я? А что я из себя представляю? А каковы мои интересы и способности? Каковы мои принципы и правила жизни?

В качестве примера приведем «Я-концепцию» творческого саморазвития студентки отделения журналистики:

1. Мои приоритетные цели:

— В прошлом я всегда думала, что моя задача, делать то, чего от меня ждут мои родители. Моя цель — любым путем (о себе не думая) сделать маму счастливой.

— В настоящем я поняла, что мама и мои родные будут счастливы, если я сама буду счастлива. Теперь моя цель — поступать и жить так, чтобы потом ни о чем не жалеть и быть счастливой и чтобы родные радовались за меня!

— В будущем — я боюсь, что мои цели изменятся, думаю, что они будут зависеть, скоро, очень скоро, от людей, мне чужих и не очень хороших. И цели

мои будут тесно связаны с конкурентной борьбой, но мне будет трудно воспитывать в себе способность преодолевать человеческий цинизм и достигать того, что я хочу.

2. Мои увлечения:

— В прошлом, когда я училась в школе, я любила фантастику, танцы, все доброе и хорошее, сочиняла стихи.

— Сейчас я люблю изучать людей, экспериментировать над своими чувствами, танцевать, шить, вязать, изучать психологию людей, писать о том, что я вижу и чувствую.

— В будущем мне придется больше внимания уделять журналистике. Я должна писать не только о себе, как я вижу мир, но и обо всем! Продолжу заниматься спортом, диетами! Уже пора!?

3. Уровень творческих способностей:

— В прошлом — он был ниже, чем сейчас, так как я писала как все, думала что так и надо, увлекалась длинным художественным стилем.

— Сейчас я пока что учусь писать, ищу свой журналистский стиль, но уже сама себе начинаю нравиться.

— В будущем я должна быть не как все, а лучше! Творчество — это не производство деталей, а индивидуальный набор всяких изюминок. Надо над этим много работать!

4. Мои ценности:

— В прошлом для меня было важным отношение ко мне людей — чтобы они понимали, помогали мне, улыбки, любовь и нежность в глазах — это главное для меня.

— В настоящем — ценю в людях: искренность, стремление делать добро, веру в лучшее. Но люди очень циничны и порой не те, какими кажутся. Я хочу, чтобы они всегда отвечали на добро добром.

— И в дальнейшем я думаю, что всегда буду ценить искренность в людях, а в жизни справедливость. Сколько бы меня не испытывала судьба, я буду верить что в любых ситуациях человек должен оставаться человечным.

5. Усовершенствование личностных качеств:

— Я в прошлом стремилась преодолевать страх перед окружающим меня миром.

— В настоящем я все еще борюсь со своей стыдливостью, скромностью — ведь никто не увидит твои плюсы, если будешь скрывать их. Я борюсь со своей сверхчувствительностью, ранимостью, они так мешают мне жить! У меня не хватает мертвой хватки. Хотелось бы мне добиться хоть маленькой победы, чтобы быть конкурентоспособной — все же мои результаты, я чувствую сама, не так существенны как возникающие проблемы, но я начала верить в свои силы, учусь скрывать свои эмоции и не принимать все близко к сердцу.

— В будущем — все же надо быть еще более дерзкой, требовательной к себе, уметь объективно сравнивать себя с другими и научиться бороться с несправедливостью, а не жаловаться и не ныть!

6. Мои ошибки:

— В прошлом слишком много доверяла людям; показала другим свои слабости.

— Сейчас. Не сосчитать, сколько я делаю ошибок: доверяю, кому не надо — хочу посоветоваться, высказаться; из-за страхов оставляю на завтра дела; говорю, когда надо промолчать; ленюсь.

— В будущем не хочу допускать прежних ошибок: Помнить, что никто за тебя их не устранил.

7. Творческие дела:

— В прошлом я сочиняла стихи, танцевала, писала рассказы.

— Сейчас пишу аналитику, люблю переводить.

— В будущем хочу научиться петь, шить, вязать, писать очерки, фельетоны, а возможно и длинные новеллы и романы.

8. Каковы мои успехи:

— В прошлом я с медалью окончила школу, поступила туда, куда хотела: в Казанский университет. Была примерной ученицей, дочкой, девушкой и, как говорили друзья, талантливой девочкой.

— В настоящем я учусь у классных преподавателей, у меня прекрасные условия, у меня в зачетке 4 и 5, я пока успешно прохожу практику.

— В будущем может быть я стану успешным журналистом и (или) переводчиком.

9. Мои типичные трудности или проблемы:

— В прошлом. Я не со всеми могу найти общий язык, проявляю стеснительность, надеясь что мне кто-то поможет.

— Сейчас. Почему я должна быть такой, какой хотят меня видеть — я не хочу лгать и церемониться ни с кем! На меня давит внешний мир, порой я не выдерживаю. Я хочу быть открытой, но меня не все в этом понимают и поддерживают.

— В будущем. Смогу ли я быть лучше, чем сейчас? Я буду по-настоящему взрослой — смогу ли я отвечать за любящих меня людей? Буду ли я довольна тем, как я поступала в 2004 году?

10. Как я их преодолеваю:

— В прошлом я закрывала глаза на неприязнь, если мне надо с ним общаться — надо заставить себя. За тебя никто не будет делать, — ты уже взрослая, сама должна — путем самовнушения.

— В настоящем я все принимаю, как есть, не надо подстраиваться:

«Не стоит прогибаться под изменчивый мир,

Пусть лучше он прогнется под нас»

Ты не хуже других, если тебя не поймут, это их проблемы, не изменяй себе, своим принципам.

— В будущем, я думаю, никогда не надо жалеть о том, что уже произошло. Верить в свои силы. Если ты любишь людей, то будешь делать все для того, чтобы защитить их.

11. Мои принципы:

— В прошлом:

Ты должна слушать родителей.

Не тратить время зря.

Не делать плохо никому, тем более себе.

— Сейчас:

Не поступай так, как не хочешь, чтобы поступали с тобой.

Будь человеком. Будь сама собой.

Добивайся своего сама, ты можешь! Расти, расти, расти во всем и как можно выше.

— В будущем:

Защищай родных от переживаний за тебя.

Карьера и семья не должны мешать друг другу.

Будь человечным всегда. Давай отпор натиску и несправедливости.

12. Смысл жизни:

В прошлом. Сделать родителей счастливыми.

Сейчас. Найти свое место в жизни.

В будущем. Не разочароваться в себе, не потерять веру в собственные силы и идеалы.

Как показали специальные исследования, проведенные под нашим руководством И.И.Головановой: работа над ответами на предложенные вопросы помогает студентам выстраивать «Я-концепцию», систематизировав представления о самом себе и включиться в осмысленную работу по творческому саморазвитию. Ответы студентов представляют интерес и для преподавателя, работающего с ними. Анализ данной анкеты позволяет педагогу высшей школы выбрать те направления, по которым следует направить учебно-воспитательную работу со студентами с целью дальнейшего развития положительных качеств и стремлений личности и корректировать (по возможности) ее негативные проявления.

Процесс педагогического стимулирования творческого саморазвития студентов невозможно осуществить без предварительного выявления и изучения педагогом высшей школы их ценностных ориентаций, которые выступают в качестве личностнообразующей системы и связаны с развитием самосознания, созданием «Я-концепции» в системе общественных отношений.

Высшее образование должно создавать условия для формирования свободной личности, общения, понимания других людей, практических действий и поступков человека, то есть для развития человека как такового. «Я-концепция» — это относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Для творческого саморазвития студента очень важно, чтобы он осознал себя как личность, во всей многогранности этого понятия (биологического, социального, общественного, профессионального и т.д.). В контексте такого понимания целей высшего образования преподаватели должны создавать условия и выбирать такие средства и технологии, которые обеспечат личностный рост обучаемых и самоактуализацию субъектов взаимодействия.

Акцентирование внимания в третьем тысячелетии именно на формировании активной, познающей, саморазвивающейся личности подтверждает необходимость педагогической коррекции «Я-концепции» студентов, которая должна опираться на следующие гуманистические принципы:

— признание права личности быть собой, сохранять свою целостность и уникальность;

— ориентация на саморазвитие личности, на ее желание творить свою жизнь, быть свободной в выборе решений;

— принятие ответственности за собственный выбор жизненного пути.

Главное в разработке «Я-концепции» творческого саморазвития студента, не в том, чтобы они ответили непременно на все поставленные выше вопросы, а в том, чтобы они творчески отрефлексовали: Кто я? Куда я иду?

Очень важно, чтобы педагог высшей школы, побуждающий студентов к осмыслению и разработке «Я-концепции» творческого саморазвития, был тем, кому они бы доверяли, с кем бы они могли обсудить свои проблемы и трудности, выявить реальные возможности для духовного, интеллектуального, физического, а в совокупности — и творческого саморазвития.

4.5. Педагогические максимы

«Чтобы познать человека — нужно его полюбить».

Л. Фейербах

«Заповеди учителю:

• Спокойствие совершенное, по крайней мере внешнее.

• Прямота в словах и поступках.

• Обдуманность действий.

• Решительность.

• Не говорить о себе без нужды ни единого слова.

• Не проводить время бессмысленно, делать то, что хочешь и надо, а не то, что случается.

• Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет».

К.Д. Ушинский

«Со мной работали десятки молодых педагогов. Я убедился, что как бы человек успешно ни кончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, а если не будет учиться на опыте, никогда не будет хорошим педагогом. Я сам учился у более старых педагогов, и у меня многие учились».

А.М. Макаренко

«Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, образовывать и воспитывать других тот, кто не является сам развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над собственным воспитанием».

А. Дистервег

«Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к детям, как отец, мать, он лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви к делу, к ученикам. Если учитель соединится в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель».

Л.Н. Толстой

«Любовь и знание все превозмогут».

Н. Рерих

4.6. Вопросы и задания для творческого саморазвития

1. Используя разнообразные методы (наблюдения, беседы, тестирование), составьте характеристику возрастных и индивидуальных особенностей «трудного студента».

2. Сопоставьте для этого «трудного студента» природные, социальные и педагогические факторы его развития и саморазвития. Какие педагогические выводы из этого сопоставления следуют?

3. Используя разнообразные методы, составьте характеристику индивидуальных и возрастных особенностей одаренного студента.

4. Сопоставьте для этого одаренного студента природные, социальные и педагогические факторы развития и саморазвития. Какие педагогические выводы из этого следуют?

5. В чем может быть отличие идеальной модели личности студента — выпускника следующих факультетов:

- А) юридического;
- Б) психологического;
- В) физико-математического;
- Г) журналистики?

Глава 5. Приоритетные стратегии и тенденции развития высшего образования

5.1. Современные стратегии модернизации высшего образования в России

Принятие федерального Закона «Об образовании» означало начало модернизации в отечественном высшем образовании. Данный закон ввел новые для нас понятия: **бакалавриат, магистратура, многоуровневая система образования.**

Он, не ломая сложившуюся систему, сохранил и включил в новую и старую одноступенчатую систему подготовки специалистов, предоставляя вузам самим определяться — по какой программе готовить выпускников.

С одной стороны, это открыло новые возможности вузам и студентам, с другой стороны, внесло и некоторую сложность, связанную с необходимостью выбора образовательной системы.

Федеральный Закон «О высшем профессиональном и послевузовском образовании» 1996 г. определяет 3 уровня (или ступени) высшего образования следующим образом:

первая ступень:

неполное высшее со сроком обучения 2 года;

вторая ступень:

базовое высшее (бакалавриат) со сроком обучения 4 года;

третья ступень:

«дипломированный специалист» со сроком подготовки 5 лет (ранее существовавшая модель) и «магистр» со сроком подготовки 6 лет (новая модель).

БАКАЛАВР — в действующей системе образования — это выпускник вуза, получивший базовое высшее образование (в терминологии государственного образовательного стандарта — ГОС — образование по некоторому выбранному направлению).

Можно сказать так: бакалавр — это выпускник вуза, который учился в вузе всего 4 года и получил общую и профессиональную подготовку без какой-либо узкой специализации; вправе занимать все те должности, для которых их квалификационными требованиями предусмотрено наличие высшего образования (п. 7 ст. 6 вышеупомянутого Закона).

А как же специализация? Как ее можно обеспечить?

Во-первых, специализироваться можно, работая на практике под руководством опытного в конкретной узкой области специалиста.

А что делать, если попали Вы после вуза в такое место, где их просто нет? (во многих регионах весьма ощутим «голод» на высококвалифицированных специалистов в области права, коммерции, менеджмента и другим специальностям). Конечно, можно продолжать «грызть гранит» наук самостоятельно. Если вуз дал Вам действительно фундаментальную базовую подготовку — должны справиться. Но это не лучший вариант.

Эффективнее это делать в рамках системы образования — на то она и многоуровневая. Из чего следует второй вариант обеспечения специализации — продолжить обучение по одной из программ третьего уровня. При этом у Вас есть выбор одной из следующих ступеней высшего образования.

ДИПЛОМИРОВАННЫЙ СПЕЦИАЛИСТ. Если решили получить квалификацию «дипломированный специалист», то учиться надо еще 1 год (при условии совпадения программ фактически обучение «за партией» длится 1 семестр, далее идет самостоятельная работа — дипломирование).

МАГИСТРАТУРА — лучший путь для бакалавра к вершинам квалификации. Обучение в ней длится 2 года и завершается защитой выпускной работы — магистерской диссертации и соответственно присвоением степени магистра.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года № 1756-р. Была принята «КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПЕРИОД ДО 2010 ГОДА».

Далее приведем фрагменты этой «Концепции...» в основном те, которые касаются высшей школы.

1. Роль образования в развитии российского общества

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития.

В современном мире значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества увеличивается вместе с ростом влияния человеческого капитала. **Российская система образования способна конкурировать с системами образования передовых стран.** При этом необходимы широкая поддержка со стороны общественности проводимой образовательной политики, восстановление ответственности и активной роли государства в этой сфере, глубокая и всесторонняя модернизация образования с выделением необходимых для этого ресурсов и созданием механизмов их эффективного использования.

Концепция развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены в Законе Российской Федерации «Об образовании», Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, а также Федеральной программе развития образования на 2000—2005 годы.

Концепция взаимосвязана с Основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу и определяет приоритеты и меры реализации генеральной, стратегической линии в предстоящее десятилетие — модернизации образования.

1.1. Российское образование и тенденции мирового развития

Образовательная политика России, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предъявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, обуславливающие необходимость существенных изменений в системе образования:

ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80 процентов национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Отечественная система образования является важным фактором сохранения места России в ряду ведущих стран мира, ее международного престижа как страны, обладающей высоким уровнем культуры, науки, образования.

Особое значение имеет развитие плодотворного сотрудничества и сохранение общего образовательного пространства со странами Содружества Независимых Государств, образовательная поддержка соотечественников за рубежом.

1.2. Новые социальные требования к системе российского образования

Школа — в широком смысле этого слова — должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

На современном этапе развития России образование в его неразрывной, органичной связи с наукой становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших факторов национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Потенциал образования должен быть в полной мере использован для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства. Многонациональной российской школе предстоит проявить свою значимость в деле сохранения и развития русского и родного языков, формирования российского самосознания и самоидентичности. Обновленное образование должно сыграть ключевую роль в сохранении нации, ее генофонда, обеспечении устойчивого, динамичного развития российского общества — общества с высоким уровнем жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Надлежит повсеместно обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и

склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья. Необходимо использовать все возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Важной задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.

В условиях приоритетной поддержки образования со стороны государства система образования должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов — человеческих, информационных, материальных, финансовых.

1.4. Цели и основные задачи модернизации образования

Главная задача российской образовательной политики — обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Модернизация образования — это политическая и общенациональная задача, она не должна и не может осуществляться как ведомственный проект. Интересы общества и государства в области образования не всегда совпадают с отраслевыми интересами самой системы образования, а потому определение направлений модернизации и развития образования не может замыкаться в рамках образовательного сообщества и образовательного ведомства.

Активными субъектами образовательной политики должны стать все граждане России, семья и родительская общественность, федеральные и региональные институты государственной власти, органы местного самоуправления, профессионально-педагогическое сообщество, научные, культурные, коммерческие и общественные институты.

Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования.

Для достижения указанной цели будут решаться в первоочередном порядке следующие приоритетные, взаимосвязанные задачи:

- обеспечение государственных гарантий доступности и равных возможностей получения полноценного образования;
- достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;
- формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;
- повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;
- развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и повышения роли всех участников образовательного процесса — обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

Основой современной образовательной политики государства является социальная адресность и сбалансированность социальных интересов. Стратегические цели модернизации образования могут быть достигнуты только в процессе постоянного взаимодействия образовательной системы с представителями национальной экономики, науки, культуры, здравоохранения, всех заинтересованных ведомств и общественных организаций, с родителями и работодателями.

Осуществление модернизации образования затрагивает практически каждую российскую семью. Суть изменений в образовании, их цели, направления, методы должны регулярно разъясняться населению, а результаты общественного мнения должны пристально изучаться органами управления образованием и руководителями образовательных учреждений и учитываться при проведении модернизации образования.

2. Приоритеты образовательной политики

2.1. Обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования

Конституция Российской Федерации гарантирует права граждан на образование. Однако в условиях сложной социально-экономической ситуации эти гарантии не всегда обеспечивались в полной мере. Правительство Российской Федерации осуществит меры по их реализации, создав правовые и экономические условия для:

- бесплатности полного среднего образования в пределах государственного образовательного стандарта и бесплатного образования других уровней в пределах, установленных законодательством Российской Федерации;
- равного доступа всех граждан России к образованию разных уровней вне зависимости от места жительства и уровня доходов семьи;
- получения образования в соответствии с установленными государственными образовательными стандартами, гарантирующими необходимое для общества качество образования.

Доступность качественного образования означает также государственные гарантии:

- обучения на учебно-материальной базе с использованием современного учебно-лабораторного оборудования и учебной литературы;
- обучения в условиях, гарантирующих защиту прав личности обучающегося в образовательном процессе, его психологическую и физическую безопасность;
- социально-педагогической и психолого-педагогической помощи семье, ранней диагностики резервов развития ребенка (физических и психологических);
- бесплатного пользования учащимися и студентами фондами государственных, муниципальных и учебных библиотек.

Обучающиеся должны иметь информацию о состоянии и реальных потребностях рынков труда, о величине затрат, осуществляемых государством и обществом на их образование, о качественном уровне получаемого образования и его соответствии государственным образовательным стандартам.

Для повышения объективности итоговой аттестации выпускников общеобразовательной школы и обеспечения равных возможностей на получение среднего и высшего профессионального образования предстоит осуществить изменение сложившейся системы выпускных экзаменов в общеобразовательных учреждениях и вступительных испытаний в высшие и средние специальные учебные заведения с учетом результатов эксперимента по введению единого государственного экзамена. При этом в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку по профессиям, предполагающим наличие определенных творческих, психологических, физических наклонностей, а также реализующих учебные программы повышенной сложности, могут быть установлены дополнительные требования к приему.

Одна из причин, вызывающих рост асоциального поведения подростков и молодежи — нерациональная организация досуговой деятельности и каникулярного времени, подлинной проблемой которого становится детская безнадзорность. Органами государственной власти всех уровней и местного самоуправления, органами управления образованием и образовательными учреждениями с привлечением общественности будут приняты меры по усилению педагогического влияния на детей и подростков в период летних каникул и повышению их занятости.

2.3. Создание условий для повышения качества профессионального образования

Государство возвращается в образование как гарант качества образовательных программ и услуг, предоставляемых как общеобразовательными, так и профессиональными образовательными учреждениями, независимо от организационно-правовых форм.

Предстоит существенная модернизация содержания и структуры профессионального образования в соответствии с требованиями основных отраслей промышленности, сферы услуг, культуры, армии, государственной службы и др.

В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития. Должна быть создана система постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации, в том числе с учетом международных тенденций. В соответствии с этими потребностями предстоит выстроить оптимальную систему профессионального образования, в частности, реальную многоуровневую структуру высшего образования. Результаты прогнозирования потребностей рынка труда, а также рейтинги учреждений профессионального образования должны доводиться до населения через средства массовой информации.

Планируется создание эффективной системы содействия трудоустройству выпускников, включая развитие целевой контрактной подготовки, формирование у всех выпускников вузов, ссузов и профессиональных училищ готов-

ности к самоопределению в вопросах подбора работы, в том числе и открытию собственного дела.

В числе стратегических направлений развития профессионального образования особое место занимает укрепление и модернизация материально-технической базы и инфраструктуры образовательных учреждений. Необходимо включение их в глобальную сеть Интернет и локальные информационные сети, оснащение вузов современным оборудованием, приборами, материалами, что обеспечит как повышение качества учебного процесса, так и поддержку вузовской науки.

Особое внимание будет уделено развитию в российской высшей школе научных исследований и разработок, оказывающих решающее влияние на укрепление кадрового и технологического уровня народного хозяйства страны.

Наряду с этим уже в ближайшие годы будет реализован ряд мер, направленных на повышение требований к качеству профессионального образования, в частности:

- переаттестацию всех образовательных программ в области экономики, права и менеджмента;
- переаттестацию, и при необходимости — повторное лицензирование филиалов вузов, а также негосударственных вузов, выдающих дипломы государственного образца. К этим процедурам должны быть привлечены ведущие вузы России, видные ученые соответствующих специальностей, органы управления образованием субъектов Российской Федерации.

Необходимо обеспечить опережающее развитие начального и среднего профессионального образования, поскольку на современном этапе возрастает потребность народного хозяйства в высококвалифицированных работниках начального и среднего звеньев производства. Надлежит существенно актуализировать содержание и повысить качество профессиональной подготовки на этих уровнях образования с ориентацией ее на международные стандарты качества, интенсифицировать деятельность по укрупнению, интеграции профессий, решительно повернуть учреждения начального и среднего образования к потребностям местного рынка труда. Предусмотреть увеличение их финансирования, в частности, для создания современной учебно-методической и информационной базы обучения, расширения научно-исследовательских работ, издания учебной литературы для этих уровней образования. Одновременно предстоит отработать и провести в жизнь оптимальную концепцию реализации общего среднего образования в начальных и средних профессиональных учебных заведениях, обеспечить взаимосвязь их профессиональных образовательных программ, вертикальную мобильность их учащихся.

Серьезному реформированию подлежит система управления профессиональным образованием. Необходимо обеспечить качественное изменение во взаимодействии регионов и федерального центра в вопросах функционирования и развития профессионального образования всех уровней. В целях повышения эффективности деятельности учреждений начального и среднего профессионального образования следует разделить их на два уровня — феде-

рального и регионального подчинения, предусмотрев возможность передачи части полномочий в этой сфере на муниципальный уровень.

Для достижения нового качества профессионального образования будет осуществляться:

- прогнозирование потребностей рынка труда и создание кооперации сети профессиональных образовательных учреждений, информационных агентств, служб занятости;

- устранение сегментации профессионального образования, неоправданного монополизма и слабой информированности потребителей, а также диспропорций и излишнего дублирования в подготовке кадров;

- оптимизация перечней профессий и специальностей, по которым осуществляется подготовка кадров;

- структурная и институциональная перестройка профессионального образования, оптимизация сети его учреждений, отработка различных моделей интеграции начального и среднего, среднего и высшего профессионального образования, обеспечение реальной многоуровневости высшего образования, создание университетских комплексов;

- радикальное улучшение материально-технической базы профессиональных учебных заведений;

- информатизация образования и оптимизация методов обучения, активное использование технологий открытого образования;

- углубление в высшей школе интеграционных и междисциплинарных программ, соединение их с прорывными высокими технологиями;

- повышение статуса вузовской науки как одного из основных факторов обеспечения высокого качества подготовки специалистов, развития производительных сил общества и непрерывного обновления содержания профессионального образования;

- интеграция университетской, академической и отраслевой науки;

- разработка в рамках Федеральной программы развития образования подпрограммы «Университеты России»;

- осуществление государственной поддержки ведущих научных и творческих школ с определением порядка и форм такой поддержки;

- формирование условий для непрерывного профессионального роста кадров, привлечение в этих целях ведущих ученых Российской академии наук, обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования и создание эффективной системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающей психологическую поддержку населению при смене видов деятельности и карьерном росте;

- сосредоточение переподготовки высвобождающегося и незанятого населения в учреждениях начального и среднего профессионального образования с учетом конкурсного отбора и наличия центров службы занятости;

- обеспечение участия работодателей и других социальных партнеров в решении проблем профессионального образования, в том числе в разработке образовательных стандартов, согласующихся с современными квалификаци-

онными требованиями (профессиональными стандартами), в формировании заказа на подготовку специалистов, в контрактной подготовке кадров и проведении кадровой политики на уровне субъектов Российской Федерации;

- организация на базе гражданских учебных заведений высшего и среднего профессионального образования общепрофессиональной подготовки офицеров по отдельным специальностям инженерного, социально-экономического и гуманитарного профилей, создание межвузовских военных факультетов подготовки офицеров запаса.

Для стимулирования научно-исследовательской деятельности преподавателей высшей школы будут расширены масштабы ее финансовой государственной поддержки, в том числе — в форме грантов на конкурсной основе.

Основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Решение задачи коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки работников в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной и прикладной науки имеет определяющее значение для будущего страны. Оно предполагает совместные усилия академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

2.5. Обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами, их поддержка государством и обществом

Государство рассматривает улучшение материального положения и повышение социального статуса работников образования как одну из приоритетных задач образовательной политики.

Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, — необходимое условие модернизации системы образования России.

В рамках подпрограммы «Педагогические кадры России» Федеральной программы развития образования предусматриваются меры по преодолению негативных тенденций в кадровом обеспечении образования, повышению социального статуса и профессионализма педагогических работников. Они будут включать в себя следующие основные направления:

1. Повышение статуса педагогического работника.

Все педагогические работники должны получить возможность реализовать право на:

участие посредством профессиональных педагогических сообществ (ассоциаций, объединений, союзов и др.) в управлении образованием, в выработке принципов и направлений образовательной политики;

свободное получение профессиональной информации, связанной с образованием;

бесплатное пользование фондами государственных, муниципальных и учебных библиотек;

льготное первоочередное обеспечение жилой площадью в пределах социальных норм, в случае признания их нуждающимися в улучшении жилищных условий в соответствии с законодательством Российской Федерации.

2. Усиление государственной поддержки и стимулирования труда педагогических и управленческих работников образования:

- введение финансирования расходов по оплате труда работников общеобразовательных учреждений из бюджетов субъектов Российской Федерации; при этом за счет введения нормативного финансирования должен быть зафиксирован обязательный надтарифный фонд, дающий образовательному учреждению гибко устанавливать надбавки и доплаты в целях стимулирования качества работы и привлечения кадров, пользующихся повышенным спросом на рынке труда;

- осуществление на основе модернизации ЕТС перехода на систему оплаты труда педагогических работников с учетом специфики образовательной отрасли; доведение к 2006 году средней заработной платы учителей до уровня средней по промышленности;

- введение надбавок молодым специалистам на первые три года педагогической деятельности, надбавок за продолжительность непрерывной работы в образовательных учреждениях, а также надбавок, стимулирующих высокие результаты педагогической деятельности;

- решение в установленном порядке вопроса об отсрочке призыва в ряды Вооруженных Сил для выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования, получивших педагогическую специальность, на время их работы на штатных должностях с полной учебной нагрузкой педагога, воспитателя, мастера производственного обучения в учреждениях общего и начального профессионального образования, имеющих государственную аккредитацию, детских домах и интернатах;

- совершенствование системы пенсионного обеспечения различных категорий педагогических работников;

- совершенствование системы медицинского и социального страхования работников образования;

- формирование отраслевой системы ипотечного кредитования приобретения жилья;

- закрепление нормативно-правовыми актами Российской Федерации льгот педагогическим работникам в области оплаты жилья и коммунальных услуг в сельской местности.

3. Повышение профессионализма педагогических кадров:

- разработка и экспериментальная апробация моделей реформирования системы подготовки педагогических кадров — ее организации, структуры, со-

держания, принципов взаимосвязи с образовательной практикой и инновационными процессами в образовании; увеличение объема и повышение качества подготовки педагогических кадров для системы начального и среднего профессионального образования;

- реорганизация системы учреждений повышения квалификации работников образования, перевод их финансирования на конкурсную основу и введение персонифицированного финансирования повышения квалификации педагога на основе его собственного выбора места дополнительного профессионального образования;

- оплачиваемое государством повышение квалификации или переподготовку в установленных государством объемах не реже, чем один раз в пять лет;

- организация и проведение всеобуча по информационным технологиям для управленческих и педагогических кадров;

- реорганизация методической службы органов управления образованием; построение ее деятельности на принципах сетевой организации и маркетинга;

- создание эффективной системы подготовки, повышения квалификации и аттестации руководителей органов управления образованием и образовательных учреждений, введение единого порядка замещения ими руководящих должностей.

Основной задачей является модернизация системы научно-методического обеспечения образования, предусматривающая:

- качественное обновление педагогической науки, преодоление неоправданного дублирования ведомственных институтов и научных учреждений Российской академии образования, оторванности их от запросов современной образовательной практики;

- возрождение практико-ориентированных научных школ и построение принципиально новых моделей прикладных исследований, способствующих развитию педагогической науки и распространению образовательных инноваций;

- целевое финансирование перспективных прикладных исследований и социально-образовательных проектов.

Каковы стратегии в модернизации высшего образования в России следует считать главными и приоритетными?

1. На рубеже XX—XXI века большинство политиков, ученых и специалистов все глубже осознает и признает, что о могуществе и богатстве государства недостаточно судить по таким критериям как обширность территории, вооруженность и количественный состав армии. На передний план все более выдвигаются такие критерии как уровень образования населения, скорость разработки новых и новейших технологий и на этой основе темпы совершенствования качества жизни. То есть в XX веке человеческий фактор, уровень образованности, творческий потенциал ведущих специалистов и страны в целом будет определять темпы развития как отдельных стран, так и всего человечества.

2. В России есть понимание внутри самой образовательной системы (среди профессорско-преподавательского состава, студенчества), но мало конкретных

шагов и действий со стороны правительства, подтверждающих приоритетность качества подготовки каждого студента, которому жить и работать в XXI веке.

В XXI веке в развитии высшего образования важно сохранить баланс теоретической и фундаментальной подготовки специалистов, с одной стороны, при усилении их прикладной подготовки.

Другими словами, необходимо правильно и оптимально выстраивать практикоориентированные стратегии совершенствования образования, не разрушая и не снижая планку теоретической, методологической и фундаментальной подготовки специалистов с высшим образованием.

3. В XXI веке прогнозируется чрезвычайно интенсивное развитие наук о человеке. Если в XX веке мы были свидетелями выдающихся достижений в области физики, химии, биологии, то в XXI веке на основе интеграции научного знания в области биологии, медицины, с одной стороны, и интенсивного развития философии, психологии, педагогики — с другой, есть все основания на фундаментальные открытия в области человекознания. В этой связи и сама педагогика, в том числе и педагогика высшей школы должны обеспечить, создать предпосылки для качественного улучшения всей системы образования и развития профессионально-творческого образования студенческой молодежи.

4. «Глобализация» мира, поликультурный подход к совершенствованию качества образования требует от российской системы образования открытости. Не только Интернет-связи превращают мир по образному выражению ЮНЕСКО, в «глобальную деревню», но приводит в движение многие интеграционные процессы в Европейском образовательном пространстве. Довольно-таки часто употребляемые выражения «мир без границ», «гражданин мира» имеют как позитивные, так и негативные тенденции (стирание языковых, культурных, национальных традиций). Эта тенденция требует правильной расстановки акцентов и приоритетов, особенно в процессе воспитания гражданственности и патриотизма среди студенческой молодежи.

5. Следующая тенденция касается проблемы акселерации, выражающаяся в интенсивном физическом росте подрастающего организма, в более раннем физическом и половом созревании молодого поколения. В первую очередь последствия более раннего созревания сказываются на изменении сексуальных норм, в том числе и среди студенческой молодежи.

Предсупружеское сексуальное поведение и сексуальная раскрепощенность особенно характерны для студенческой среды.

Разные страны по-разному восприняли сексуальную революцию. Можно задать вопрос: какое отношение акселерация и сексуальная революция имеют к образованию и воспитанию студенческой молодежи. На наш взгляд, прямое. На смену взаимоотношений в студенческой среде, основанных на выполнении моральных требований взрослых, должна прийти нравственная внутренняя культура студента, в том числе и в плане межличностных отношений юношей и девушек.

Но как этого достичь? Пока здесь больше вопросов, чем ответов. Но главной приоритетной стратегией в решении этой проблемы является исследова-

ние факторов и барьеров ориентации студенческой молодежи на здоровый образ жизни.

6. Высшее образование XXI века должно воспитывать у студента толерантность (терпимое и уважительное отношение к чужому мнению).

Если во все предыдущие времена нетерпимость к инакомыслию проявлялась в очень жесткой форме, особенно в плане идеологии, религии (капитализм, коммунизм, христианство, ислам, атеизм и пр.), то в XXI веке толерантное отношение должно стать нормой общения. Это, однако, не означает, что терпеть необходимо все и вся.

Развитие критического мышления и активной гражданской позиции, а также других социально-важных качеств, должно быть также предметом целенаправленного воспитания студенческой молодежи.

7. Лавинообразное нарастание информации и активная информатизация общества и профессиональной деятельности вызывают на первый план в модернизации образовательных систем не знаниецентристскую, а компетентностную стратегию.

Компетентностный подход в модернизации высшего образования требует от студентов активного овладения познавательными и самообразовательными компетенциями, развития способности к активной адаптации в рамках новых профессий.

Развитие образовательных систем предполагает развитие общественного и личностного осознания образования как ценности. Поэтому ценностно-смысловая ориентация всего сообщества и отдельного человека к получению образования, к внутренней мотивированной ориентации на получение образования высокого качества — это и условия, и одно из базовых стратегий модернизации высшего образования в России.

Выстраивая все новые и новые стратегии модернизации высшего образования в России, следует помнить, что реализация даже части этих стратегий потребует, чтобы образовательная система из фазы функционирования перешла в фазу инновационного саморазвития. Другими словами только реализация принципа инновационности высшего образования сделает его по-настоящему эффективным, и оно будет соответствовать лучшим образовательным стандартам.

Одна из наиболее значимых и приоритетных стратегий модернизации и совершенствования качества высшего образования в России является реализация принципа конкурентоспособности. В контексте реализации этого принципа, который без сомнения является системно образующим и парадигмальным принципом развития высшего образования в России, необходимо иметь в виду следующее. На рынке образовательных услуг идет гласная или негласная конкуренция между высшими учебными заведениями. Это особенно отчетливо прослеживается в работе коммерческих высших учебных заведений. Конкуренция есть, и она будет нарастать при отборе профессорско-преподавательского состава, при отборе абитуриентов.

Но самое главное, по окончании высшего учебного заведения каждого молодого специалиста ожидает явная или скрытая конкуренция в процессе его дальнейшей профессиональной деятельности. Именно поэтому студент должен обучаться и саморазвиваться не иначе как потенциально конкурентоспособная личность.

5.2. Современные тенденции развития высшего образования за рубежом

Высшее образование в США

В педагогической литературе, особенно американских авторов, описывающей образование в США, идет безудержное восхваление системы образования в Америке как «самой демократической», «открытой для всех», «создающей подлинное равенство образовательных возможностей» /1-10/.

Современная система высшего образования США, имеющая несомненное достоинство, сложилась под влиянием исторических, экономических и социальных факторов, характеризуется рядом особенностей, которые во многом отличают ее от западноевропейских стандартов.

В США не существует четкого определения самого понятия «высшее учебное заведение». В принципе любое учебное заведение, осуществляющее дальнейшую подготовку после окончания средней школы, так называемые **«послесредние учебные заведения»**, объединяющие как аналогичные нашим институтам, так и различные профессиональные училища типа школ медсестер, педучилищ, курсов механизаторов и пр., может с равной степенью вероятности называться **«колледжем», «школой», «институтом» или «университетом».** Единственным критерием для определения характера какого-либо учебного заведения США может служить лишь качественный уровень подготовливаемых им специалистов и выполняемых в нем научных исследований. Причем, несмотря на развитие сети государственных вузов, частные вузы продолжают играть весьма существенную роль в формировании научно-образовательного потенциала США. Высшее образование — одна из самых дорогостоящих вещей в США.

Высшее образование США характеризуется значительным разнообразием учебных программ, изучаемых курсов и дисциплин, представляя собой единый социальный институт, осуществляющий важные экономические, социальные и идеологические функции.

Колледжи и университеты — заключительный участок конвейера образования: отсюда американские юноши и девушки уходят прямо в жизнь. Процедура приема и отбора абитуриентов в вузы США зависит от их типа и престижности, и в зависимости от этого может быть открытой, конкурсной и селективной. В стране отсутствуют единые требования к абитуриентам. В час-

тности, в одни вузы осуществляют отбор путем конкурсных экзаменов, собеседования, тестирования, для других единственным условием является наличие среднего образования (например, открытый прием в 2-годичные колледжи). Общим требованием при поступлении в вуз является представление документов об окончании полной средней школы; перечень изученных в школе предметов и полученных по ним оценок; общее количество баллов по тестам на способности и за знания, рекомендации-характеристики учителей школы и администрации, результаты собеседования при поступлении.

Немаловажную роль играет рекомендательное письмо церкви, характеристика о работе в общественных организациях, документы об участии в школьных олимпиадах, фестивалях, научно-технических кружках, в спортивных мероприятиях, художественной самодеятельности и др. Весьма важное значение уделяется мотивации выбора данного вуза, факультета, будущей профессии.

Ряд американских университетов и колледжей осуществляют прием студентов по результатам конкурса документов об окончании средней школы. Однако наиболее престижные вузы устраивают конкурсный отбор, так как количество поступающих значительно превышает возможности учебных заведений.

Учитывая желания и склонности, успеваемость в школе, материальные возможности, абитуриенты нередко подают заявления одновременно в несколько вузов с тем, чтобы поступить в один из них. Как правило, вступительные экзамены (тесты) проводятся специализированными службами (например, Служба тестирования для образования, Экзаменационный совет по приему в колледжи). Колледжи и университеты заранее объявляют, какие тесты они предлагают и какую сумму баллов необходимо набрать для поступления.

Планового приема и выпуска специалистов в масштабе страны не существует. Каждый вуз формирует студенческий контингент по своей системе, не заботясь о том, закончат ли все полный курс и куда смогут «самораспределиться». Формально в вузы США принимаются лица в любом возрасте. Срок обучения также не ограничен, что объясняется необходимостью оплачивать обучение.

В последние годы наметилась тенденция снижения масштабов поступления как в государственные, так и в частные колледжи и университеты молодежи, принадлежащей к среднему слою населения из-за повышения стоимости за обучение.

Максимальная величина усредненных годовых расходов на одного студента составляет от 7000 долларов в государственных до 15000 долларов в частных вузах. В США более 1350 местных колледжей и 2000 колледжей и университетов. Из этого числа частных — 65%.

МЕСТНЫЕ КОЛЛЕДЖИ, ТЕХНИЧЕСКИЕ И КОЛЛЕДЖИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эти учебные заведения предлагают программы обучения, сравнимые с первыми двумя годами обучения в университете и могут вести к получению степени по результатам четырехгодичного обучения в колледже. Кроме того,

особенностью местных колледжей является то, что они предлагают курсы общего образования, технического образования и профессионального обучения, которые дают студентам специальность. Поскольку их задачей является дать возможность образования любому желающему, местные колледжи обычно принимают большинство студентов, отвечающих основным требованиям, и предлагают широкий выбор возможностей при сравнительно низкой стоимости обучения.

Выпускники местных колледжей и колледжей начального образования получают дипломы об успешном окончании двухлетней программы обучения, а также удостоверения по окончании более краткосрочных программ технического обучения.

ТЕХНИЧЕСКОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

В Соединенных штатах местные, технические колледжи и колледжи начального обучения (как государственные, так и частные) предлагают обучение техническим профессиям. Двухгодичные колледжи предлагают широкий выбор программ, которые рассчитаны обычно на год или более с отрывом от производства. Во многих случаях студенты, успешно закончившие обучение по этим программам, получают удостоверение или диплом о начальном высшем образовании.

Местные колледжи, колледжи начального образования и технические колледжи также предлагают краткосрочные технические программы повышения квалификации, рассчитанные на обучение в течение нескольких недель или месяцев. Частные учебные заведения, которые обычно специализируются на работе в одной области и могут присваивать или не присваивать степень, являются альтернативным вариантом получения технического образования.

В последние годы в соответствии с курсом на реформирование образования американская высшая школа находит новые пути получения образования, постоянно совершенствует организацию учебного процесса. Это, например, сочетание заочной, вечерней и очной форм обучения, которые в основном охватывают работающую молодежь, стремящуюся получить образование без отрыва или с частичным отрывом от производства. Так, большинство «нетрадиционных» студентов зачисляются в колледжи с правом выбора режима посещаемости и учебного расписания, включая не только обучение по системе «неполного дня», но и занятия в выходные дни и во время каникул. Студенты неполного учебного дня, в основном, не планируют получить по окончании курса обучения академическую степень, они испытывают практическую потребность в приобретении и расширении какой-то определенной области знаний.

ЧЕТЫРЕХГОДИЧНЫЕ КОЛЛЕДЖИ И УНИВЕРСИТЕТЫ

Хотя термины «**колледж**» и «**университет**» не идентичны, они часто взаимозаменяемы в Соединенных Штатах. Обычно колледжи предлагают четырехгодичную программу обучения, ведущую к получению степени бакалавра.

Колледжи могут существовать независимо, предлагая исключительно программы высшего начального образования, или являться частью университета, обучение в котором позволяет получать диплом о начальном высшем или о полном высшем образовании. Университеты уделяют большое внимание исследовательской работе и часто включают профессиональные школы, колледжи начального образования в области гуманитарных и точных наук и колледжи, дающие полное высшее образование.

В США существует более 2 тысяч традиционных четырехлетних колледжей и университетов, каждый из которых имеет свою специфику. Каждый колледж самостоятельно определяет свои цели, специализацию и правила приема студентов. К примеру, гуманитарные колледжи делают упор на базовое преподавание таких предметов как гуманитарные науки, социальные науки и языки.

Кроме этих колледжей, существует много других типов высших учебных заведений. Исторически некоторые колледжи принимают на учебу только мужчин, только женщин или только чернокожих студентов. Однако многие из них теперь открыты для всех, подающих заявления и обладающих соответствующими знаниями. Другие колледжи делают особый упор на религиозное обучение. Колледжи и университеты, готовящие к карьере, могут иметь специальные образовательные программы или краткосрочные курсы, во время которых студенты часть времени работают, что является условием для получения диплома.

Как колледжи, так и университеты могут быть государственными или частными. Учебные заведения с высоким качеством подготовки встречаются в равной мере как среди государственных, так и среди частных университетов. Главное отличие между ними заключается в источнике финансирования.

Государственные университеты подразделяются на две основные категории:

1. Научно-исследовательские университеты

Большинство штатов имеют, как минимум, один государственный университет, предназначенный для обеспечения образовательных возможностей в традиционных областях науки и профессиональной подготовки. Эти университеты, помимо программ начального высшего образования, уделяют значительное внимание научно-исследовательской, а также педагогической работе. Как правило, программы обучения в меньшей степени связаны с прикладными исследованиями и в большей — с теоретическими или «чистыми» исследованиями.

2. Университеты типа «ленд-грант» и «си-грант»

Это так называемые «земельные» и «морские» университеты, названия которых отражают полностью их ориентацию. Помимо обеспечения общей подготовки во многих областях, эти университеты делают особый упор на прикладное использование знаний в таких областях как сельское хозяйство, технология и машиностроение («ленд-грант») и в области морских исследований («си-грант»).

Особую группу составляют нетрадиционные учебные заведения, широко использующие компьютерную технику, (телеколледжи, открытые университеты и др.).

Лучшими вузами общенационального значения (престижность, вступительный конкурс, научный потенциал профессорско-преподавательского состава, уровень финансирования) являются Гарвардский, Пристонский, Йельский, Мичиганский, Стэнфордский, Колумбийский, Чикагский, Калифорнийский, Иллинойский университеты, а также Массачусетский технологический институт, Уильямс-колледж, Амхерст-колледж и Уэллсли-колледж (штат Массачусетс), Помона-колледж (штат Калифорния), Суортмор-колледж (штат Пенсильвания), Миддлбери-колледж (штат Вермонт), Боуден-колледж (штат Мэн). Внутри этой группы «супервузов» качественный вклад частных вузов пока значительно выше, чем государственных.

Учебный год в американских вузах длится обычно 9 месяцев — с конца августа или сентября до мая или июня и состоит в подавляющем большинстве вузов из 15-16-недельных семестров или (в отдельных вузах) из трех 10-11-недельных семестров.

Основной формой учебных занятий является лекция, которая читается для потоков, насчитывающих иногда до тысячи студентов.

Понятия «академическая группа» не существует, так как каждый учится по индивидуальной программе и посещает лекции по выбору. Обычно каждому студенту перед лекцией выдается ее конспект, что освобождает студента от ведения конспекта в нашем понимании. Студенты слушают лектора и делают пометки в розданном им тексте. Это позволяет лектору широко пользоваться техническими средствами обучения, аудио- и визуальной аппаратурой, не обременяя студентов перерисовыванием схем, графиков, формул и т.п. Продолжается лекция от 50 минут до 2 часов, перемена — 10 минут. Начало занятий в 8 часов утра, выходные — суббота и воскресенье.

Курсы в колледжах подразделяются на две категории обучения — дипломного и последипломного. Курсы дипломного обучения — это 4-летний цикл дисциплин, по результатам изучения которых присваивается академическая степень бакалавра. Традиционными дисциплинами, подлежащими изучению на дипломном уровне, являются общенаучные дисциплины, «базовые», или общепрофессиональные, а также дисциплины по выбору.

Как правило, раз в полгода, студенты встречаются с **куратором (советником)**, который рекомендует, какие дисциплины избрать по данной специальности, информирует, где будут проходить занятия. В конце каждого семестра студенты сдают экзамены: форму их проведения выбирает преподаватель. Если студент хорошо занимался в период семестра, можно получить «автомат», т.е. положительную оценку без экзамена. Экзамены и зачеты можно пересдавать несколько раз (отчислению студенты не подлежат).

Для получения степени бакалавра студенты должны набрать определенное число зачетных единиц и сдать требуемые экзамены.

В отличие от степени бакалавра степень магистра в США ориентируется на специализированную деятельность (музыка, управление бизнесом, техника, педагогика и др.). Лица, имеющие степень бакалавра, должны пройти обучение еще в течение 1-2 лет, написать и защитить «тезисы», в отдельных университетах требуется знание иностранного языка. Тезисы можно рассматривать как аналитический доклад или отчет соискателя магистерской степени о его научной работе по избранной теме, в которых демонстрируется умение собирать, анализировать и обобщать, синтезировать и излагать материал.

Высшим этапом подготовки высококвалифицированных специалистов является обучение по докторским программам, ориентированное на четко специализированное обучение и самостоятельное научное исследование. В докторантуру принимаются лица, имеющие, как правило, степень магистра, хотя в отдельных университетах достаточным является степень бакалавра.

Американские вузы обычно представляют собой учебные городки, так называемые кампусы. В них имеются учебно-лабораторные здания, библиотеки, общежития, жилые дома для профессорско-преподавательского состава, объекты общественного питания, спортивные и культурные сооружения.

Учебные кабинеты и классы оснащены современными техническими средствами обучения, включая электронно-вычислительную технику, магнитофоны, проекторы и замкнутые телевизионные системы. Широко представлены лингафонные кабинеты, поскольку при обучении иностранным языкам упор делается на разговорную практику. Научно-исследовательские лаборатории постоянно пополняются оборудованием, позволяющим вести исследования на современном уровне.

Во многих вузах имеются в достаточном количестве копировальная техника и компьютеры, доступные как преподавателям, так и студентам. Широко развито использование персональных компьютеров студентами, в том числе и в учебном процессе. Большое внимание уделяется формированию и использованию библиотек.

Актуальной проблемой высшего образования остается привлечение способной молодежи в технические вузы, необходимость реорганизации системы обучения для получения степеней магистра (2-й академической) и ученой — доктора. По прогнозам ученых, в предстоящем столетии будет ощущаться значительная нехватка специалистов инженерно-технического профиля.

В свете реформирования высшего образования в США Комитетом по образованию и людским ресурсам были определены приоритеты, включающие:

- совершенствование содержания образования, пересмотр учебных планов и программ;
- усиление естественно-математической и научно-технической подготовки студентов;
- обновление и переподготовка профессорско-преподавательского состава;
- активизация мотивации студентов к обучению;
- переосмысление места и роли научно-исследовательской работы в вузах;

- введение инновационных моделей в учебный процесс, новых форм и методов обучения.

«У американского образования не должно быть равных в XXI веке. Образование — основа высокого качества нашей жизни. Оно составляет сердцевину нашей экономической мощи и безопасности, нашей способности к творчеству в области изящных искусств и литературы, нашей изобретательности в науках и, наконец, увековечения наших культурных ценностей. Образование — это ключ, который позволит обеспечить конкурентоспособность Америки на международном уровне» — так авторы программы «Америка-2000» сформулировали свое отношение к образованию. Такой им видится роль и значение образования в перспективе XXI века.

Высшее образование в Англии

Базовое высшее образование (Undergraduate Education)

Разнообразие выбора на каждом отдельном этапе учебного процесса делает Великобританию идеальным местом для получения образования.

Начиная с образования в частных школах и заканчивая аспирантурой, учебные заведения Великобритании предлагают большой выбор программ, необычайную гибкость и большие возможности для реализации индивидуального потенциала.

Как правило, высшие учебные заведения позволяют студентам сочетать в своем учебном курсе специальные технические, академические и языковые программы.

Учебные дисциплины включают традиционные естественные и гуманитарные науки и необычные предметы, такие как исследования в области мировой творческой политики и технологии музыки.

При этом наибольшей популярностью среди иностранных студентов пользуются программы, связанные с бизнес-управлением, новейшими технологиями и инженерией.

Большинство учебных дисциплин можно изучать на различном уровне.

Учебный год длится три семестра:

Первый семестр	конец сентября — начало октября
Второй семестр	середина января — середина марта (после рождественских праздников)
Третий семестр	середина апреля — середина июня

В Великобритании большое значение уделяется ученым степеням, которые присуждаются университетами только тем студентам, которые успешно заканчивают курс обучения.

Ценность и весомость той или иной научной степени равна авторитету присвоившего ее университета.

Степень бакалавра — Bachelor Degree

Большинство британских студентов поступают в вузы после окончания школы (High School) в возрасте 18 лет.

Вузы Англии и Уэльса предлагают 3-летнюю программу обучения, в Шотландии — 4-летнюю.

Если для получения какой-то степени требуется не только учеба, но и производственная практика, общий срок соответственно удлинится.

В некоторых университетах и колледжах от тех студентов, которые предполагают получить ученую степень в некоторых специфических областях — искусство, дизайн, требуется пройти базовый курс, а затем уже три года заниматься в избранной области.

Учебный курс, закончившийся присвоением степени бакалавра в таких областях как медицина, стоматология, архитектура, может быть очень длительным — до 7 лет.

Степень бакалавра присуждается по результатам выпускных экзаменов и в зависимости от их результатов может быть простой, первого, второго низшего, второго высшего или третьего класса.

Перечень некоторых видов ученой степени бакалавра:

BA — бакалавр гуманитарных наук.

B. Ed — бакалавр образования.

B. Eng — бакалавр машиноведения.

B. Sc — бакалавр естественных наук.

BD — бакалавр богословия.

B.Th — бакалавр теологии.

LL.B — бакалавр права.

B.Mus — бакалавр музыки.

BM — бакалавр медицины.

Например, что касается юридического образования — LL.B (бакалавр) — 3 года.

Академическая квалификация, не дающая право на ведение юридической практики и недостаточная для работы адвокатом.

Адвокаты по Британской системе «условно делятся» на 2 категории: Solicitors и Barristers.

Solicitors выполняют первоначальную работу для Barristers (дают консультации своим клиентам, составляют завещания, договоры, изучают материалы дела).

Обучение на Solicitors предполагает обязательно после получения юридической степени — Legal Practice Course (LPS — юридический практический курс).

Barristers имеют исключительное право выступать в Высших судебных инстанциях.

Для получения квалификации Barrister необходимо пройти стажировку у опытного Barrister и курс обучения, а после сдачи экзаменов быть принятым в одно из 4-х обществ, входящих в ассоциацию Barristers. Курс обучения на Barristers длится академический год. Во время обучения студент также обязательно посещает 1 из 4-х обществ адвокатов. По окончании обучения студенту присваивается квалификация и право на ведение юридической практики.

Ученые степени могут присваиваться как за изучение лишь одного предмета — Honours Degree, так и двух — Joint Honours Degree, или на модульных курсах — трех и более — Combined Honours Degree.

Подача заявления о приеме в университет

Студентам из России следует обращаться в университеты с просьбой о приеме через систему UCAS или напрямую в выбранный вуз направить пакет документов. Обычно заявление и пакет документов подаются за 6 месяцев или за 1 год до начала занятий на выбранном вами факультете.

При этом очень важную роль будут играть документы об образовании. В определенных случаях предоставляемые документы об образовании могут дать возможность учиться сразу со второго или даже третьего года обучения по курсу с присвоением ученых степеней.

Документы об образовании

Граждане России, желающие поступить в университет, должны предоставить документы об образовании, переведенные на английский язык и заверенные печатью вуза/школы или нотариально.

Например, диплом об окончании среднего специального учебного заведения считается равным BTEC National Diploma/N/SVQ level 3/Advanced GNVQ/GSVQ standard. По британской терминологии, данный диплом подтверждает профессионально-техническую квалификацию повышенного уровня, приравненного уровню «А».

Диплом об окончании высшего учебного заведения. Данный диплом находится «между» GSE'A' level и британским BA. С таким дипломом могут принять на курс второго, предпоследнего года учебы учебного заведения, окончание которого дает право на получение ученой степени. Обладатели дипломов имеют возможность быть принятыми на последний курс или в аспирантуру.

Обычно для поступления в зарубежный вуз на первый курс требуется закончить 1 курс высшего учебного заведения в России или поступить сразу после окончания школы в России на подготовительный курс вуза Великобритании — Foundation course.

Магистратура и Аспирантура (Postgraduate Education)

Постгравуальное (Postgraduate) образование ведет к получению более высокой академической степени, диплома или сертификата и базируется на уровне знаний, полученных на первом уровне — «бакалавриате».

Аспирантура имеется почти во всех британских университетах.

2 типа курсов:

«преподаваемые» — эти курсы дают право на получение ученой степени магистра, диплома или свидетельства. Форма обучения — лекционная. Занятия на таких курсах обычно продолжаются один год.

«исследовательские» (Research) — форма обучения — лекции и исследовательские работы.

Условия поступления:

Британские учебные заведения имеют право сами устанавливать свои правила приема в аспирантуру, однако есть некоторые одинаковые положения:

Российский диплом об окончании высшего учебного заведения обычно приравнивается к британскому аналогу. Заявление на учебу следует подавать за год до указанных сроков вузом, так называемый «dead line». Основными требованиями являются экзамен по английскому языку (IELTS), наличие рекомендательных писем от преподавателей и работодателей (если таковые были).

Для получения второго диплома (степени магистра или доктора наук) необходимо наличие первого диплома, однако, необязательно из англоязычного вуза. Обучение на этом уровне узко и специализировано, и длится, как правило, 2 года. При поступлении требуется 5 (пяти)-летний опыт работы. Степень магистра можно получить, не только пройдя определенный учебный курс, но и по результатам выполнения самостоятельных научных исследований.

В пакет документов обязательно требуются рекомендательные письма из вуза, где Вы обучались, на некоторые программы и с места работы.

Перечень некоторых видов ученой степени магистра:

MA — магистр гуманитарных наук.

MEd — магистр образования.

MSc — магистр естественных наук.

MBA — магистр управления бизнесом.

MEng — магистр машиноведения.

LLM — магистр юридических наук.

MArch — магистр архитектуры.

MPhil — магистр философии.

Mmus — магистр музыки.

PhD — доктор философии. Степень доктора присваивается за глубокие, оригинальные научные исследования — плоды многих лет исследовательской работы. Обучение длится 3 года.

УНИВЕРСИТЕТЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Из истории... Академические традиции британского образования уходят своими корнями в глубину веков. Известные во всем мире университеты Оксфорда и Кембриджа ведут свое летоисчисление с 12 века. Эти и другие, возникшие позже, университеты — St. Andrews (1411), Glasgow (1451) и Aberdeen (1495) — являются «старейшими» в Великобритании. С тех пор число университетов значительно выросло. На протяжении нескольких веков универ-

ситеты в Великобритании зарождались поэтапно в соответствии с экономическими и политическими требованиями каждой эпохи. Отсюда и названия университетов: «старые», возникшие в девятнадцатом столетии в эпоху индустриализации (The London University (1836), Manchester University (1851), Wales (1893) и др.) и появившиеся после окончания Второй Мировой войны «новые университеты» (Nottingham University (1948), the University of Keele (1949), в 1955 — Sussex, Warwick, Kent, East Anglia и Essex в 1960.). Большое количество университетов возникло в конце прошлого столетия в связи с преобразованием политехнических институтов в высшие учебные заведения, имеющие право давать высшее образование. Если старые университеты давали, как правило, чисто гуманитарное, то эти, вновь возникшие, так называемые «новые университеты» были призваны давать образование технического и прикладного характера.

Сейчас в Великобритании насчитывается около ста университетов и свыше 250 учебных заведений, дающих высшее образование.

Система высшего образования во Франции

К высшим учебным заведениям Франции относятся те учебные заведения, которые предоставляют возможность продолжить учебу окончившим средние учебные заведения, и для поступления в которые необходим диплом бакалавра. Высшее образование предоставляется как специализированными вузами, предназначенными для подготовки наиболее квалифицированных кадров в ключевых государственных структурах (Высшая педагогическая школа, Политехническая школа, Сен-Сирское училище, Национальная историко-архивная школа, Национальная школа управления, Высшая коммерческая школа, Высшая школа экономических и коммерческих наук и др.), так и университетами. Всего во Франции насчитывается около 400 высших учебных заведений. Каждый год 20% бюджета выделяется на нужды образования. Гибкая система высшего образования во Франции позволяет каждому желающему выбрать любой уровень обучения — от начального до продвинутого.

Для поступления в университеты достаточно иметь аттестат зрелости (во Франции — *baccalaureat*). В высшие школы принимают по результатам конкурса, обычно после углубленной подготовки в специальных учебных заведениях — лицеях. Кроме того, высшее образование во Франции подразделяется на несколько циклов, по окончании каждого из которых студенты сдают экзамены на соответствующие дипломы:

- DEUG (*Diplome d'Etudes Universitaires Generales*) — выдается после двух лет обучения в университете
- Licence — после третьего года
- Maîtrise — после четвертого года
- DESS (*Diplome d'Etudes Supérieures Spécialisées*) — после пятого года. Этот диплом сопоставим с нашим дипломом о высшем образовании.

- DEA (Diplome d'Etudes Approfondies) — экзамены на этот диплом также сдают после пятого года обучения. Он открывает возможность учиться в аспирантуре и претендовать на дипломы:

- Mastere specialise — после шестого года

- Doctorat — диплом доктора наук после восьмого года.

В 1984 году университеты получили административную, учебную и финансовую автономию. Факультеты были заменены двумя новыми структурами: с одной стороны, учебно-исследовательскими объединениями, во главе которых стоят директора, призванные обеспечивать координацию педагогической деятельности; с другой стороны, университетом, который объединяет деятельность учебно-исследовательских объединений, служб общего назначения (библиотек, служб информации и ориентации, служб непрерывного обучения и т.д.), а также ведет институтами и школами, передаваемыми, при необходимости, университету.

Реформы 80-х и 90-х гг. имели целью адаптировать университеты к изменившимся потребностям экономики и общества, учредили подразделение по обобщению профессионального опыта и ввели практику индивидуального руководства преподавателя работой каждого студента.

Практика децентрализации стала важным рычагом регионального развития. Для небольших университетов обычно характерны многообразие дисциплин и многочисленность студентов первого года обучения. Что касается крупных провинциальных городов, то в каждом из них обычно имеется несколько университетов, зачастую весьма специализированных, с большим числом студентов второго и третьего циклов обучения.

Стремление придать французским университетам международное, и прежде всего европейское звучание, ведет к расширению их административной автономии. Являясь активной участницей Болонского процесса, Франция создает общую структуру высшего образования, соответствующую европейским уровням. В связи с введением новой европейской системы в 2002 году во французских университетах была введена новая ученая степень — магистр. На этапе введения в действие новой структуры степень магистра автоматически присваивается тем, кто уже имел диплом о проведении углубленных исследований (DEA) или диплом о проведении высших специализированных исследований (DESS). Эта степень может быть также присвоена обладателям других дипломов такого же уровня, определенных списком министерства народного образования.

На стадии углубления общеевропейской структуры образовательного пространства во Франции можно выделить следующие тенденции:

- усиление интеграции между начальным и непрерывным образованием, между академическим и профессиональным образованием, очным и дистанционным обучением;

- использование как традиционных, так и цифровых технологий;

- усиление педагогической самостоятельности учебных заведений;

- внедрение инноваций;

- использование методов оценивания, существующих во Франции.

Необходимо принять во внимание тот факт, что новая ситуация в высшем образовании Франции и новые постановления министерства народного образования ни в коей мере не заменяют уже существующие, а лишь предоставляют более широкий выбор высшим учебным заведениям.

Высшее образование в Германии

Система образования в Германии представляет собой классическую трехступенчатую структуру, состоящую из начальной, средней и высшей школы. На всех уровнях этой структуры представлены как государственные, так и частные образовательные учреждения, хотя количество последних незначительно. Германское государство гарантирует всем гражданам получение обязательного среднего образования, поэтому обучение в государственных начальных и средних школах бесплатное. В большинстве случаев бесплатным является и обучение в государственных университетах. Руководящими органами системы образования являются Постоянная конференция министров образования и культуры земель ФРГ и Конференция ректоров учебных заведений Германии. В Германии установлены общие стандартные правила поступления в высшие учебные заведения. Своего рода допуском к обучению в университете является диплом *Abitur*, который выдается по результатам учебы в гимназии или в общей школе по программе гимназии. Для получения этого диплома выпускникам школ необходимо сдать экзамены по четырем основным предметам. Соответствие образовательному стандарту, зафиксированному дипломом *Abitur*, обычно позволяет поступить в университет без экзаменов. Несколько лет назад некоторые престижные университеты сделали исключение из этого правила — при поступлении на ряд факультетов (в особенности на медицинский) абитуриенту все же необходимо сдать вступительные экзамены и принять участие в конкурсе [11].

Перед поступлением в вузы, в которых принят набор на конкурсной основе, абитуриенты могут пройти обучение на платных подготовительных курсах. Итоги обучения в течение семестра выражаются в зачетных баллах, которые присуждаются студенту после каждой сессии. Университетский курс разделен на два этапа: базовый (3-4 семестра), по итогам которого присваивается степень лиценциата (*Vordiplom*-Преддиплом), и основной (4-6 семестров), по итогам которого присваивается степень магистра (*Magister Artium*) (студенты технических специальностей вместо этой степени получают диплом специалиста). Помимо окончания основного курса университета, выпускник должен защитить дипломную работу или диссертацию. Государственный диплом, выдаваемый университетами и приравненными к ним высшими учебными заведениями Германии, дает право работать по профессиям, требующим высшего образования. После получения государственного диплома и степени магистра выпускники германских вузов могут сдать экзамен или защитить диссертацию на степень доктора (*Doctorate*). Эту степень могут получить только те студенты,

которые имели преподавательскую практику и сдали предварительные квалификационные экзамены. Иностранцы студенты обучаются в ФРГ на равных условиях с гражданами Германии, т.е. обучение в государственных вузах является для них бесплатным (в том числе в случае получения второго высшего образования). Ряд германских фондов и обществ (например, Фонд Александра фон Гумбольдта, Фонд имени Конрада Аденауэра, Фонд имени Фридриха Эберта, Общество Макса Планка, Германское научно-исследовательское общество) предоставляет отечественным и зарубежным студентам и ученым специальные стипендии для проведения научных исследований и повышения академической квалификации. В отличие от германских абитуриентов, иностранцы при поступлении в вуз ФРГ должны сдать обязательный экзамен по немецкому языку (DSH-Pruefung).

В настоящее же время современный немецкий университет это научный и учебный центр с очень широким спектром факультетов и специальностей.

Технические университеты (Technische Universitäten)

Данные университеты фокусируют внимание своих студентов на определенных направлениях: технических, естественно-научных, экономических специальностях. Однако различие между техническими университетами и просто университетами в последнее время весьма условно, поскольку, как правило, и в технических университетах есть отделения гуманитарных и прикладных наук.

Институты (Fachhochschulen)

Институты возникли на базе инженерных школ и готовят специалистов более чем 100 направлений: программистов, инженеров, экономистов и др. Основное отличие от университетов состоит в том, что СВШ основное внимание уделяют практическим программам.

Кроме того, существуют специальные высшие учебные заведения.

Педагогические (Pädagogische Hochschulen).

Теологические (Theological Colleges).

Музыкальные (Musik-Hochschule).

Административные (Verwaltungs-fachhochschulen) специальные высшие учебные заведения искусства (Kunsthochschulen).

Университет города Бремена.

Один из самых молодых и современных университетов Германии с обширным выбором факультетов. С начала зимнего семестра вот уже второй год проводятся бесплатные языковые курсы, подготавливающие к языковому экзамену TestDaF.

Высшая школа ФРГ на современном этапе

В России существует представление о Германии как стране старинных университетских традиций, где дают настоящее классическое образование. Действительно, первые немецкие университеты были основаны еще в средние века — Гейдельбергский в 1386 г., Кельнский в 1388 г. и др. Немало россиян, про-

славившихся на поприще науки и искусства, многим обязаны сильной немецкой школе: М.В. Ломоносов учился в Марбурге и Фрайбурге, Б.Л. Пастернак — в Марбурге и Геттингене, Софья Ковалевская получила степень доктора философии в Геттингенском университете... [12].

Но времена меняются. В настоящее время при сохранении традиционной фундаментальности система немецкого высшего образования стала более гибкой и старается откликаться на «вызовы времени». По всем 16 землям Германии насчитывается более 300 университетов, профессиональных и технических высших школ, которые предлагают учебные программы более чем по 400 специальностям. И хотя практически любой университет в Германии предоставит всегда широкий выбор классических предметов, в последние годы в немецких вузах приобретает все большее значение междисциплинарное обучение, тесная связь между теорией и практикой и интернационализация обучения.

Модернизация немецкой системы высшего образования проявляется во многом. Например, все более популярными становятся учебные программы, ориентированные на получение степеней бакалавра и магистра, а также программы повышения квалификации для тех, кто уже получил какое-либо высшее образование (Aufbaustudium — ср. в Словаре). Преимущество этих программ, особенно для иностранцев, состоит в том, что немецкий диплом или сертификат Вы получаете уже через относительно короткое время (в отдельных случаях — через несколько месяцев). Особенно привлекательными для иностранцев являются учебные программы, где преподавание ведется на английском языке — так называемые International Degree Programmes (ср. в Словаре).

Престиж немецкого высшего образования растет с каждым годом. Во многом это связано с тем, что высшая школа Германии старается идти в ногу со временем. Однако большое значение для иностранных студентов имеют и соображения финансовые и практические: обучение в немецких вузах для всех бесплатное и основано на принципах доступности и открытости. Среди стран, наиболее привлекательных для учащихся, приезжающих из-за рубежа, Германия занимает третье место (после США и Великобритании). За последние 25 лет количество иностранных студентов и аспирантов в ФРГ увеличилось в 4 раза, и сегодня германское правительство проводит целенаправленную политику по привлечению учащихся из всех стран мира — к 2004 г. их число должно возрасти в полтора раза (сейчас в ФРГ почти 200 тысяч иностранцев составляют около 10 % от общего числа студентов и аспирантов).

Стоит также отметить, что в Германии активно развивается и межвузовское партнерство. Сейчас между российским и немецкими вузами заключено 116 соглашений о партнерстве и обмене, и российские студенты имеют возможность стажироваться в Германии 1-2 семестра.

Обобщая вышеизложенное, хотелось бы обратить внимание на некоторые общие тенденции развития высшего образования за рубежом.

1. Каждый колледж, вуз или университет стремится отобрать наиболее одаренных и способных абитуриентов — студентов. При общей тенденции «созда-

ния равных возможностей» в получении высшего образования изыскиваются все более жесткие показатели, критерии, на основе которых идет непрерывный отбор наиболее талантливой студенческой молодежи.

2. Существует гласная и негласная конкуренция как среди высших учебных заведений, так и при отборе профессорско-преподавательского состава. Что касается профессорско-преподавательского состава, то для них главными критериями являются высокие достижения в научной деятельности в сочетании с высоким уровнем педагогического мастерства.

3. Зарубежные вузы традиционно продолжают уделять большое внимание качеству не только преподавания, но и организации эффективной самостоятельной работы студентов. Удельный вес самостоятельной работы достигает порядка 60% учебного времени.

4. Уделяется большое внимание проектно-творческой деятельности, применению деловых, эвристических методов, кейс-методик.

5. Поощряются разнообразные дистанционные формы и методы обучения и стимулирования развития оригинального критического мышления студентов.

6. Большое число предметов студенты изучают по выбору. Студент сам участвует в проектировании индивидуальной траектории обучения в вузе.

7. Активно разрабатываются средства дистанционного обучения, активно применяются Интернет-технологии.

8. Осуществляется активный обмен студентами, преподавателями с зарубежными вузами. Высшее учебное заведение рассматривается как открытая система.

9. Большое внимание уделяется мониторингу качества высшего образования. Мониторинговые технологии наряду с текстовыми методиками включают в себя все более разнообразные показатели, критерии и существуют оценки качества высшего образования.

10. Наряду с традиционными формами и методами обучения студентов постоянно изыскиваются инновационные подходы, средства, которые постоянно осуществляются и активно внедряются.

5.3. Болонский процесс и другие интеграционные процессы в развитии высшего образования

Россия присоединилась к Болонской конвенции по высшему образованию после завершения работы конференции министров образования европейских стран, прошедшей 19 сентября 2003 года в Берлине. Кроме России, принято решение о присоединении к конвенции Андорры, Боснии и Герцеговины, Албании, Сербии и Черногории, Македонии и Ватикана. Таким образом, под «Декларацией о Европейском пространстве для высшего образования» стоят подписи уже 40 министров образования европейских стран.

Идея подключения к европейскому соглашению принадлежит ректорскому сообществу Санкт-Петербурга, в июне же она была поддержана Госдумой РФ, принявшей, по инициативе Комитета по образованию обращение, призывавшее российские власти присоединиться к Болонской конвенции.

Студенты стран, подписавших конвенции, смогут во время обучения менять страну и университет, а для России в будущем возможна перспектива признания наших дипломов в Европе. Возможно, это произойдет уже на следующей конференции европейских министров образования, которая пройдет в мае 2005 года в городе Берген (Норвегия).

Сегодня глобализация начинает проникать в образовательную сферу, способствуя интеграции национальных образовательных систем. Наиболее заметна эта тенденция в Европе, которая уже пять лет живет под знаком Болонского процесса. Этот процесс направлен на расширение доступа к европейскому образованию, и следовательно на повышение его конкурентоспособности. Болонский процесс также способствует сближению европейских стран посредством расширения связей между университетами и повышением мобильности студентов и преподавателей. Таким образом, на этом этапе европейская интеграция выходит за рамки политики и экономики и вторгается в образовательную сферу, все более способствуя формированию европейской идентичности.

Болонский процесс предполагает интеграцию на уровне студенческих молодежных организаций. Примером этого может служить молодежная организация «Молодая Европа» и студенческое научно-практическое общество Международного университета, в которые входят студенты ряда московских университетов — Высшей школы экономики МГУ, МГИМО, РУДН, педагогических вузов Москвы, которые уже проводят международные студенческие конференции, встречи.

Реализация целей Болонской декларации планируется к 2010 году. К настоящему моменту к ней присоединилось 33 страны.

Вашему вниманию предлагаются основные документы, отражающие развитие Болонского процесса, а также материалы, характеризующие специфику реализации и результаты внедрения принципов Болонского процесса в европейских странах. Часть материалов посвящена проблематике присоединения России к Болонской декларации.

Совместное заявление европейских министров образования г. Болонья, 19 июня 1999 года

Благодаря исключительным достижениям последних нескольких лет процессы, происходящие в Европе, приобрели более конкретный характер, стали более полно отвечать реалиям стран Европейского союза и его граждан. Открывающиеся в связи с этим перспективы наряду с углубляющимися отношениями с другими европейскими странами, обеспечивают еще большие возможности развития. Тем самым, по общему мнению, мы являемся свидетелями

возрастающего понимания все большей части политического и академического мира в потребности установления более тесных связей во всей развивающейся Европе, в формировании и укреплении ее интеллектуального, культурного, социального и научно-технологического потенциала.

«Европа знаний» теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного развития, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к представлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству.

Важность образования и образовательного сотрудничества в развитии и укреплении устойчивых, мирных и демократических обществ является универсальной и подтверждается как первостепенная, особенно в связи с ситуацией в Юго-восточной Европе.

Сорбонская декларация от 25 мая 1998 года, которая была инициирована этими соображениями, подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей. Она обосновала создание Зоны европейского высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью их трудоустройства для общего развития континента.

Многие европейские страны согласились с целями, изложенными в декларации, подписали или в принципе одобрили ее. Направленность реформ нескольких систем высшего образования, начатых в настоящее время в Европе, доказала, что многие правительства имеют намерения действовать именно в этом направлении.

Европейские высшие учебные заведения, следуя фундаментальным принципам, сформулированным в университетской хартии «Magna Charta Universitatum», принятой в Болонье в 1988 году, восприняли вызов в части, их касающейся, и стали играть основную роль в построении Зоны европейского высшего образования. Это имеет самую высокую значимость, поскольку независимость и автономия университетов дают уверенность в том, что системы высшего образования и научных исследований будут непрерывно адаптироваться к изменяющимся нуждам, запросам общества и к необходимости развития научных знаний.

Курс был принят в правильном направлении и со значимой целью. Однако достижение большей совместимости и сравнимости систем высшего образования требует непрерывного движения с тем, чтобы быть полностью завершенным. Чтобы достичь первых материальных результатов, мы должны поддержать этот курс через выполнение конкретных мер. Встреча 18-го июня, в которой участвовали авторитетные эксперты и ученые из всех наших стран, обеспечила нас очень полезными предложениями по инициативам, которые должны быть приняты.

Мы должны, в частности, рассмотреть цель увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования. Жиз-

неспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран. Мы должны быть уверены, что европейская система высшего образования приобретает всемирный уровень притяжения, соответствующий нашим экстраординарным культурным и научным традициям.

Подтверждая нашу поддержку общим принципам, указанным в Сорбонской декларации, мы принимаем обязательство координировать нашу политику с тем, чтобы достичь в ближайшей перспективе (и, в любом случае, — в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия) следующих целей, которые мы рассматриваем как первостепенные для создания Зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру:

- Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

- Принятие системы, основанной по существу на двух основных циклах — постепенного и постстепенного. Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

- Внедрение системы кредитов по типу ECTS — европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.

- Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее: учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам; преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе без нанесения ущерба их правам, установленным законом.

- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

- Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституцио-

нального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Мы тем самым обязуемся достичь этих целей (в рамках наших институциональных полномочий и принятия полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии) с тем, чтобы укрепить Зону европейского высшего образования. И, наконец, мы вместе с неправительственными европейскими организациями, компетентными в высшем образовании, будем использовать путь межправительственного сотрудничества. Мы ожидаем, что университеты ответят, как всегда, быстро и положительно, и будут активно способствовать успеху нашей попытки.

Убеденные в том, что создание Зоны европейского высшего образования требует постоянной поддержки, внимательного управления и адаптации к непрерывно меняющимся потребностям развития, мы решили встретиться снова в течение ближайших двух лет, чтобы оценить достигнутый прогресс и выработать новые мероприятия, которые необходимо будет принять.

Далее для понимания отдельных основных тенденций Болонского процесса в России, хотелось бы предложить ответы на вопросы журнала «ЕВРОПА» первого заместителя министра образования и науки России Виктора Болотова.

— Виктор Александрович, некоторые скептики утверждают, что присоединение России к Болонской конвенции нанесет значительный урон стране, спровоцировав еще большую утечку мозгов на Запад. Как вы можете прокомментировать эти заявления?

— Мы сегодня стоим перед выбором: или продолжать готовить специалистов только для себя — то есть вести в вузах своеобразное натуральное хозяйство, или все-таки входить в образовательные интеграционные процессы.

Да, конечно, после присоединения России к Болонской конвенции у студентов появится возможность выбирать себе лучшее образование. Но тогда, чтобы не потерять студентов, нашим вузам придется стать конкурентоспособными.

Вообще, слыша подобные скептические замечания, я вспоминаю две истории. Много лет назад, в советские времена, я приехал в один из сельских районов проводить олимпиаду по математике. Вызвал меня секретарь райкома и говорит: ехал бы ты отсюда. Вот ты сейчас что сделаешь? Проведешь олимпиаду, а потом лучших у меня заберешь себе в университет? А с кем я останусь?

И вторая история. Мы сейчас вводим единый госэкзамен. Региональные ректоры недовольны — мол, все студенты уедут от них в Москву. Какие выводы из этих историй? Очень простые: будьте конкурентоспособны с московскими вузами. Кто сказал, что московские вузы по всем основаниям лучше?

Конечно, остается вопрос — вернутся ли ребята обратно, получив образование? На мой взгляд, если мы хотим, чтобы они вернулись, то должны с ними работать на последних курсах, предлагать интересную работу, заинтересовывать их в возвращении.

Мы ни в коем случае не должны изолировать себя от мировых образовательных процессов. Посмотрите, на каких машинах ездят люди, которые на словах «принимают близко к сердцу проблемы российского образования». Как вы думаете, на русских? А ведь в России лучшие в мире инженеры!

Так вот, та ситуация, когда мы сами себя изолировали от мировых процессов, и привела к тому, что россияне ездят на иностранных машинах, а не на своих. В этом плане автаркия всегда приводит к вырождению. СССР — убедительный пример. В России есть уникальные технологии для космоса и обороны, а в жизни всю пользуемся западными товарами. Это следствие автаркии. Разве мы хотим и дальше так жить?

— Известно, что современные университеты в западных странах очень много зарабатывают на экспорте знаний. Как повлияет присоединение России к Болонской декларации на экспортные возможности российского образования и есть ли вообще сегодня у российского образования такие возможности?

— Некоторые государства не хотели нашего вхождения в Болонский процесс именно из соображений конкуренции. Но мы сумели пробить эту стену. По нашим опросам, довольно большое число старшекурсников европейских университетов с большим интересом отнеслись бы к стажировке в России. Сегодня в ведущих российских вузах многие семинары и спецкурсы на старших курсах проходят на английском языке, так что возможности обучения для иностранных студентов есть. Но до присоединения к Болонской декларации западные университеты не будут засчитывать европейскому студенту курсы, которые он слушает в России, поэтому студентам, разумеется, ехать к нам невыгодно.

— А если пофантазировать, то, на ваш взгляд, какую выгоду в денежном выражении мог бы принести России экспорт знаний?

— Я думаю, что до трети сегодняшнего бюджета российского образования. То есть несколько десятков миллионов долларов, мы могли бы совершенно спокойно зарабатывать. И сейчас в принципе отечественные университеты зарабатывают, но это пока отдельные примеры — Московский и Санкт-Петербургский государственные университеты, Бауманка. С подключением России к Болонскому процессу расширился бы круг зарабатывающих. Ведь прекрасные научные школы есть и в Новосибирске, и в Томске, и так далее.

— Известно, что у западных вузов более узкая специализация. Болонская декларация предусматривает введение единых стандартов. Планируется ли сужать специализацию в российских вузах, ведь здесь она традиционно широкая и, возможно, в этом плюс?

— Безусловно, один из плюсов российского образования — уклон в фундаментальность, и никакая Болонская конвенция этого не изменит. В России на самом деле более широкое образование, более фундаментальное, а на Западе — более прикладное. Лично я с удовольствием бы совместил российский фундаментальный бакалавриат с конкретными прикладными магистерскими

подготовками, чтобы специалист, только пришедший на работу, не услышал фразу, которую так часто слышали выпускники моего поколения: «А теперь забудьте все, чему вас учили, и начинайте работать». На Западе выпускник приходит готовенький: он просто садится в кресло и начинает работать — нам тоже необходимо этого добиться. Но, повторяюсь, фундаментальность никуда не денется. Это то, что делает Россию конкурентоспособной. Мы с этого конька не будем слезать.

— **Будет ли в России осуществлен полный переход на систему «бакалавр-магистр»? И что будет в этом случае с научными степенями?**

— Трудно сейчас сказать, будет или не будет введен бакалавриат по всем специальностям. Например, вовсе не понятно, как это сделать в медицинских вузах. На Западе, кстати, существует точно такая же проблема с медиками. Так что, скорее всего, в России останутся группы специальностей, где этот вопрос не будет иметь решения.

Что касается магистратуры, то сегодня в России уже существует два типа магистерской подготовки. Первый — аналог советской целевой интенсивной подготовки специалистов, где фактически реализовывается западный вариант магистратуры, готовящей человека для конкретного места. Вторая магистратура — это нечто вроде предаспирантуры. В советские времена такой учащийся был стажером-исследователем, была серьезная фундаментальная составляющая его обучения. Видимо, Россия сохранит и то, и другое. Но надо еще разбираться, уточнять, как именно будем это сохранять, в каком виде.

В Болонской конвенции речь идет о трех уровнях образования: бакалавр, магистр и доктор философии — PhD. Нам удалось достичь важной цели — приравнять нашего российского кандидата наук к французскому PhD. А вопрос о более высоких научных степенях пока не стал предметом обсуждения с европейскими партнерами. Докторская степень — это уже не образовательная категория, а научная. В науке каждая страна может иметь свои варианты.

— **Надо ли будет России при присоединении к Болонской конвенции полностью пересмотреть систему зачетов и экзаменов, учебные программы?**

— Чем раньше Россия вступит в Болонский процесс, тем больше шансов повлиять на те решения, которые будут приниматься. Теперь мы можем договариваться с участниками этого процесса.

Что придется, безусловно, менять? Дело в том, что в наших дипломах указано название дисциплины и число часов. Но ведь одну и ту же дисциплину можно изучать и на уровне ликбеза, и на аспирантском. Европа уже уходит от названия предмета и количества часов, а учитывает трудоемкость дисциплины, что, несомненно, связано с программой обучения, а не просто с названием предмета. Таким образом, у нас будут появляться определенные кредиты для измерения трудоемкости. Дисциплины будут называться одинаково, но кредит может быть равен одному, двум или трем баллам — в зависимости от того, на каком уровне предмет читается. Работа в этом направлении в России

уже ведется несколько лет. К 2010 году мы должны полностью завершить этот процесс, но по отдельным специальностям это будет раньше. Раньше всего кредиты будут введены по экономическим дисциплинам, потому что от советских традиций при обучении таким дисциплинам мы давно отказались и использовали западный опыт.

— Придется ли переучивать преподавателей, организовывать курсы повышения квалификации? И сколько времени и средств на это может уйти?

— Тут придется делать перестройку на ходу, постепенно и поэтапно. Вызовом номер один для наших преподавателей станет владение иностранным языком. Это — серьезная проблема. Но, с другой стороны, ни один российский ведущий вуз не обходится без этих языков. На каком уровне — отдельная тема.

Второй момент — безусловно, нужно будет согласовывать определенные программы. И в этом плане невозможно будет читать лекции, не зная, например, западных источников. То есть придется много работать.

И в заключение этого параграфа хотелось бы отметить следующее.

При всем многообразии мнений российская система высшего образования уже включилась в Болонский процесс. Опираясь на его положения, необходимо учесть, что единство образовательной структуры высшего образования в Европе и России еще не предполагает унификации образовательных стандартов. Да и в самой Европе у каждого крупного университета свои образовательные стандарты, различная система оценивания результатов образовательной деятельности студентов. Поэтому необходимо сделать все возможное, чтобы максимально эффективно использовать для России все то положительное, что дает для развития высшего образования Болонское соглашение.

5.4. Вопросы и задания для творческого саморазвития

1. Выделите 10 приоритетных стратегий, которые, на ваш взгляд, могут существенно повысить конкурентоспособность российской системы образования.

2. Что, на ваш взгляд, российская система образования должна заимствовать и творчески адаптировать: а) из американской; б) британской; в) французской; г) немецкой системы высшего образования?

3. В чем преимущество, а в чем вы видите недостатки российской высшей школы в сравнении, например, с американской?

4. Какие и в чем вы усматриваете трудности Болонского процесса?

5. Если бы вы были министром образования и науки РФ, то какие действия вы бы предприняли для повышения конкурентоспособности выпускника российского вуза?

Глава 6. Педагогические закономерности, принципы и методы

6.1. Систематика педагогических закономерностей, принципов и правил

Исследование закономерностей, принципов и правил педагогики — это то общее, без теоретического анализа которого невозможно сколько-нибудь эффективно заниматься педагогической практикой.

Проблема педагогических закономерностей, принципов и правил, хотя и в разных аспектах, в последние годы исследовалась и обсуждалась в работах Ю.К.Бабанского, В.И.Загвязинского, И.Я.Лернера, В.В.Краевского и других. Вместе с тем до настоящего времени нет четких критериев, чтобы однозначно ответить: является ли, например, предлагаемый педагогический принцип именно принципом или таковым не является?

Прежде чем акцентировать внимание на особенностях педагогических принципов или закономерностях, уточним их как общенаучные, философские категории. В современной философии «закон — это внутренняя связь и взаимообусловленность явлений. Не всякая связь явлений и процессов есть закон, закономерность. Для закона характерна именно существенная, устойчивая, повторяющаяся, внутренне присущая явлениям связь и взаимная обусловленность». При этом важно подчеркнуть, что благодаря познанию закона вскрываются не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности.

Далее хотелось бы отметить, что, поскольку педагогическая система может быть с полным основанием рассмотрена как одна из подсистем общества, то педагогические законы, как и «законы общества не выступают проявлением какой-то внешней силы, а являются исключительно продуктом его внутренней самоорганизации» [1, с.251].

С учетом этих соображений **педагогический закон** — это педагогическая категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, общих, устойчиво повторяющихся явлений при определенных педагогических условиях, взаимосвязь между компонентами педагогической системы отражающая механизмы самоорганизации, функционирования и саморазвития целостной педагогической системы.

Нельзя не отметить тот факт, что в педагогике понятие «закон» либо отождествляют с понятием «закономерность» [3, с.53-66], либо предпочитают использовать только понятие «закономерность». Например, в учебном пособии «Педагогика» под ред. Ю.К.Бабанского [3] преимущественно используются понятия «закономерности обучения» и «закономерности процесса воспитания».

В педагогике, как и в «дидактике, в силу специфической сложности и динамичности изучаемых ею объектов, до самого последнего времени избегали употреблять понятие «закон». А понятие «закономерность» (как частное про-

явление закона) использовалось обычно при рассмотрении наиболее общих специальных проблем обучения» [4, с.68]. В данном утверждении понятие «закономерность» рассматривается как частное (как часть) по отношению к понятию «закон». В учебниках по философии понятие «закономерность» трактуется как более широкое: «закономерность понимается как результат совокупного действия множества законов... Закономерность выражает многие связи и отношения, тогда как закон однозначно выражает определенную связь, отношение. Стало быть, понятие закономерности по объему шире понятия закона» [5, с.143].

На наш взгляд, в педагогике важно и необходимо, с одной стороны, не столько противопоставлять, сколько подчеркивать общность категорий «закон» и «закономерность». С другой стороны, следует иметь в виду, что закон и закономерность отражают педагогическое явление на разных уровнях обобщения: закон — на максимально конкретном, а закономерность — на более абстрактном уровне и часто вскрывают лишь общую тенденцию функционирования и саморазвития педагогической системы. Заметим, что понятия «закон» и «закономерность» не противопоставляются и в «Философском энциклопедическом словаре» [6].

Педагогической подсистеме как части социальной системы свойственны две стадии существования: стадия функционирования и стадия саморазвития. С учетом этого в педагогике [2] можно выделить законы **статистические и динамические**.

Для **динамических** законов в педагогике характерно, что на основе знания исходного состояния педагогической системы (или ее компонента), а также внешних педагогических условий, в которых протекает педагогический процесс, можно однозначно предсказать ряд последующих изменений педагогической системы или ее отдельных компонентов.

Для **статистических** законов в педагогике характерно, что они отражают определенные тенденции изменения педагогической системы или ее отдельных компонентов, которые удастся выявить лишь с определенной степенью вероятности на основе применения статистических методов научно-педагогического исследования.

В процессе формулировки педагогического закона важно помнить, что всякий закон, выражая отношение сущностей, облекается в форму взаимоотношения категорий. Таким образом, для того, чтобы сформулировать педагогический закон (педагогическую закономерность), необходимо:

- а) вскрыть существенные, объективные, устойчивые, повторяющиеся взаимосвязи между компонентами педагогической системы;
- б) установить педагогические условия, при которых эти взаимосвязи проявляются;
- в) установить границы распространения закона;
- г) выразить, сформулировать педагогический закон через взаимоотношение педагогических категорий в словесной или аналитической форме.

Переходя к категории «педагогический принцип», хотелось бы сразу отметить, что «законы в природе существуют объективно». Принципов же в природе нет. Принципы — это гносеологический феномен, и в силу этого они не могут иметь самостоятельного значения. Чаще всего принцип — это закон в функции принципа. Если исходить из положения о том, что «любой закон может выступать в функции принципа», то педагогический принцип всегда выражает суть закона в его нормативной форме, то есть педагогический принцип указывает, как нужно действовать наилучшим образом в соответствующих педагогических условиях. Таким образом, педагогический закон и педагогический принцип соотносятся как «сущее» и «должное».

Поскольку далее речь пойдет о принципах обучения, воспитания и саморазвития, которые рассматриваются в их диалектическом единстве, то есть веское основание именовать их педагогическими принципами. Проблема сущности педагогических принципов и возможностей их систематики обсуждалась на страницах педагогических журналов. Однако до настоящего времени нет не только достаточно надежных и ясных критериев того, является ли вновь предлагаемый в педагогической литературе педагогический принцип именно педагогическим принципом или таковым не является? Это усугубляется еще и тем, что в учебниках педагогики одни и те же принципы то появляются, то без достаточного на то основания исчезают. Более того, поспешно «изобретаются» все новые и новые принципы, правомерность выдвижения которых также является сомнительной, ибо нет надежных критериев их научной оценки.

В рамках этого параграфа, естественно, не ставится целью раскрыть все аспекты столь сложной проблемы, какой является проблема педагогических принципов, а теоретически обобщены лишь современные представления об их сущности. При этом вначале хотелось бы привести наиболее типичные из существующих определения принципов обучения и воспитания, которые были предложены в работах советских педагогов в последние 20-30 лет:

«Принцип обучения — руководящие положения, определяющие ход преподавания и учения в соответствии с целями воспитания и образования и закономерностями процесса усвоения знаний, умений и навыков учащихся» [8, с.109].

«Под принципами воспитательного процесса в педагогике принято понимать именно те его основания, которые определяют его направление, всю его систему: содержание, методы, организацию и даже те отношения, которые складываются между участниками» [9, с.15].

«Принципом обучения называют одно из исходных требований к процессу обучения, вытекающее из закономерностей его эффективной организации» [10, с.161].

«Основная функция дидактического принципа, как и научного положения, заключается в том, что он служит в качестве нормы для регулирования процесса обучения: отбора содержания, определения объема и логики изложения учебного материала, интерпретации и выбора методов, средств и форм организации обучения» [11].

Анализ и обобщение наиболее значимых, существенных признаков из приведенных определений принципов обучения и воспитания, то есть педагогических принципов, показывает, что будучи в своей основе правильными, они не являются полными и, тем самым, не позволяют отличить педагогический принцип, например, от требования, закона, метода и даже правила обучения и воспитания.

Теоретические исследования показывают, что при разработке, выдвижении, обосновании и последующем применении педагогических принципов необходимо учитывать следующее. Прежде всего необходимо рассмотреть вопрос о том, какова природа возникновения и формулировки принципа? По этому вопросу в науке существует прямо противоположные точки зрения. А.Эйнштейн считал, что «здание нашей науки покоится и должно покоиться на принципах, которые сами не вытекают из опыта» [12, с.68]. В своих работах Ф.Энгельс писал: «...Принципы не исходный пункт исследования, а его заключительный результат, эти принципы не применяются к природе и к человеческой истории, а абстрагируются из них, не природа и человечество соотнобразуются с принципами, а наоборот, принципы верны лишь постольку, поскольку они соответствуют природе и истории» [13, с.34].

Анализ природы возникновения принципа дает основание считать, что педагогические принципы должны базироваться уже на познанной педагогической закономерности, отражающей объективные возможности существенного повышения эффективности учебной, трудовой, игровой, спортивной, творческой и любой другой деятельности, организуемой в педагогических целях, то есть в целях воспитания, обучения и саморазвития личности и коллектива. Действительно, если взять, например, такой общепринятый педагогический принцип, как принцип системности, то он базируется на объективно существующей, познанной педагогической закономерности.

Однако не любая педагогическая закономерность дает основание для выдвижения общепедагогического принципа. Педагогические принципы, как правило, базируются на основе педагогических закономерностей, отражающих связи и отношения целостного педагогического процесса. Если же педагогический принцип базируется на частной закономерности, то его действие распространяется на ту часть педагогического процесса, закономерные связи которой он отражает.

Вместе с тем для понимания сущности педагогического принципа важно учитывать и то, что закон отражает педагогическое явление на уровне сущего и отвечает на вопрос: каковы существенные связи и отношения между компонентами педагогической системы, а принцип отражает явление на уровне должного и отвечает на вопрос: как следует действовать наиболее целесообразным образом в решении соответствующего класса педагогических задач.

Кроме того, педагогический принцип отличается от методов воспитания и обучения. Принцип (или совокупность принципов) входит в метод как его системообразующий фактор и позволяет некоторую совокупность приемов

воспитания или обучения превратить в целостную систему, то есть в метод. Принцип вместе с тем подчиняет себе и содержание, и формы организации деятельности и воспитания, то есть оказывает системообразующее влияние на все компоненты педагогического процесса и тем самым его действие выходит за пределы метода.

Педагогический принцип имеет существенное отличие от педагогического правила, которое заключается в том, что педагогический принцип определяет наиболее общую стратегию решения некоторого класса педагогических задач и служит наиболее общим критерием для повышения эффективности деятельности в целом, а педагогическое правило предписывает наиболее рациональные тактики на ее отдельных этапах, то есть служит для решения частных педагогических задач.

Действительно, если обратиться к современной философской литературе, то, например, при определении системного подхода как одного из ведущих методологических принципов наряду с другими его характеристиками указывается на то, что он формирует общую стратегию деятельности. «Системный подход, — читаем в «Философском энциклопедическом словаре», — способствует адекватной постановке проблем в конкретных науках и выработке эффективной стратегии их изучения».

Признак стратегии деятельности очень важно учитывать не только в тех ситуациях, когда речь идет о принципах научного познания, но и применительно к педагогическим принципам. Более того, если в педагогической литературе мы встречаем термин «подход», например, индивидуальный подход, проблемный подход и т.д., то в данном случае есть предпосылки для поиска и обоснования педагогического принципа или совокупности принципов. В этом вопросе, очевидно, прав М.М.Поташник, который в одной из своих статей показал, что в современной педагогике категория «подход» рассматривается как совокупность принципов, которые определяют стратегию педагогической (теоретической, научно-исследовательской, практической) деятельности [15, с.15].

Далее хотелось бы акцентировать внимание на том, что принцип, если он сформулирован, выступает в качестве основного положения и системообразующего фактора для развития педагогической теории. Например, выдвижение принципа оптимальности (в работах Ю.К.Бабанского) или принципа проблемности (в работах М.И.Махмутова, Т.В.Кудрявцева и др.) дало толчок для целых направлений в развитии педагогической теории и совершенствовании педагогической практики.

Вместе с тем принцип должен выступать в качестве нормативного требования и тем самым служить критерием для повышения эффективности педагогической практики.

Анализ и сопоставление наиболее общепринятых педагогических принципов показывает, что они не перекрывают друг друга, а один принцип существенно дополняет другой.

Теоретически обобщая изложенное выше, приходим к следующему определению сущности педагогического принципа.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП — это одна из педагогических категорий, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанный педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности.

Исходя из такого понимания педагогических принципов, есть основание при их отборе и систематике руководствоваться следующими критериями:

Объективность. Каждый принцип должен формулироваться на основе объективно существующей педагогической закономерности.

Ориентированность. Каждый педагогический принцип ориентирован на снятие, разрешение определенного класса педагогических противоречий, решение педагогических задач и тем самым дает общий ориентир, формирует общую стратегию педагогической деятельности.

Системность. Каждый принцип должен предъявлять вполне определенные требования ко всем компонентам педагогической и (или) дидактической системы: ее целям, содержанию, средствам, методам и формам организации воспитания и обучения. Если же это специальный (локальный) принцип, то его действие должно быть оговорено и иметь четкие границы применимости. Но в любом случае принцип выступает системообразующим фактором, подчиняет функционирование и развитие системы в целом.

Аспектность. Каждый вновь сформулированный педагогический принцип должен раскрывать новые подходы, новые возможности совершенствования процесса воспитания и обучения.

Дополнительность. Каждый новый принцип должен дополнять предыдущие, не заменяя и не перекрывая их.

Эффективность. Реализация каждого педагогического принципа должна существенно повышать эффективность системы обучения и воспитания в целом.

Теоретическая и практическая значимость. Каждый вновь сформулированный педагогический принцип имеет существенное значение и для развития педагогической теории и для совершенствования педагогической практики.

В работах выдающихся педагогов прошлого Я.А. Коменского, А. Дистервега мы часто встречаем очень образные сравнения и указания, которые имеют разную степень общности; они то формулируются как основополагающие принципы, то, как педагогические правила. На взаимосвязь принципов и правил указывал М.А. Данилов. Он писал, что необходимо «представить каждый принцип в тех правилах, которые определяют практическую работу учителя и учащихся» [16, с.116].

К сожалению, авторы современных учебных пособий и даже учебников по педагогике избегают формулировки педагогических правил. Вместе с тем в

«Педагогическом словаре» также подчеркивается их практическая значимость, и их педагогическая сущность характеризуется следующим образом: «Правила педагогики — это руководящие положения, касающиеся отдельных сторон или частных вопросов воспитания и обучения» [17, с.162]. В педагогике утвердилась также мысль о том, что правила раскрывают и конкретизируют соответствующий педагогический принцип и формулируются в виде совокупности требований. Так, И.Е.Шварц в учебном пособии «Педагогика школы», характеризуя правила, пишет: «Правила, проистекающие из принципов обучения, представляют собой практические требования, основанные на логике учебного процесса» [18, с.134].

С учетом вышеизложенных соображений наряду с «педагогическими принципами» в процессе воспитания, обучения и саморазвития следует руководствоваться правилами педагогики. Наше понимание их сущности можно сформулировать следующим образом.

ПРАВИЛО ПЕДАГОГИКИ — это правило воспитания, обучения или саморазвития, представляющее собой лаконично сформулированное на основе педагогического принципа предписание, нормативное требование к деятельности педагога или студента, выполнение которого формирует наиболее рациональные тактики их действий и способствует повышению эффективности решения определенного класса педагогических задач.

Вместе с тем следует отличать «правила педагогики» от «педагогического правила». Правила педагогики — это правила воспитания и обучения, то есть деятельности педагога и студента. А педагогическое правило — это лишь правило воспитательной, обучающей деятельности педагога. Поэтому их, то есть педагогические правила, можно также назвать правилами воспитания или обучения.

Если сравнить «принципы воспитания» и «правила воспитания», то можно обнаружить их следующие отличительные признаки:

Принцип воспитания	Правило воспитания
Формирует наиболее общую стратегию деятельности	Формирует наиболее частные тактики деятельности
Служит одновременно для развития теории и повышения эффективности педагогической практики	Имеет прикладное, практическое значение
Их число сравнительно невелико	Их число значительно
Направлено на решение наиболее общих задач воспитания	Направлено на решение частных задач и даже их отдельных этапов
Отражает наиболее общую педагогическую закономерность	Отражает частную закономерность, часто отдельную причинно-следственную связь

Забегая несколько вперед, хотелось бы также заметить следующее: никакое педагогическое правило не должно применяться изолированно. Каждое педагогическое правило только тогда чего-либо стоит, когда оно применяется в оптимальном сочетании с другими правилами, которые подчинены некоторому педагогическому принципу или даже системе педагогических принципов. Всякий раз, применяя то или иное правило, необходимо учитывать реальную педагогическую ситуацию, соблюдать меру возможности и педагогической целесообразности.

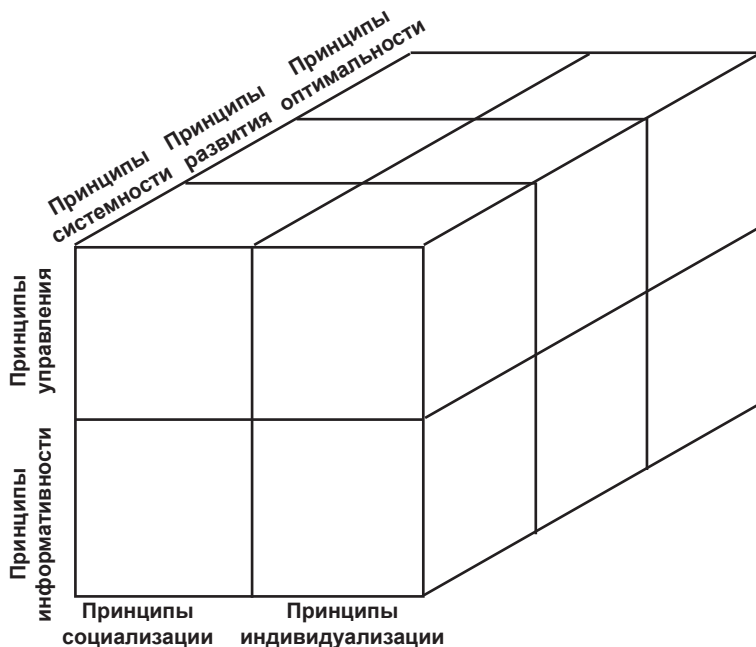


Рис. 1.1. Многомерная модель систематики педагогических принципов

Дальнейшее, более углубленное изучение современной педагогической литературы о закономерностях, принципах и правилах воспитания, показало, что в настоящее время различные авторы настоятельно рекомендуют использовать в совокупности свыше пятидесяти педагогических принципов. Такое обилие педагогических принципов не столько вооружает педагога-практика, сколько дезориентирует его. Поэтому, как нам представляется, исследования закономерностей, принципов и правил воспитания, обучения и саморазвития личности должны завершиться поиском педагогических возможностей для их систематики.

Теоретический анализ показал, что в силу многоаспектности и динамичности самой педагогической системы, наиболее адекватная и продуктивная систематика, например, принципов воспитания, может быть не иначе как многомерной. Действительно, любое сложное развивающееся явление есть основное рассматривать как многомерное.

В связи с этим далее предлагается многомерная модель систематики педагогических принципов, включающая в себя семь основных принципов: системности, развития, оптимальности, управления, информативности, социализации и индивидуализации (см. рис. 1.1). Каждый из этих принципов в свою очередь трансформируется и включает в себя ряд частных принципов, через совокупность которых он и реализуется.

Итак, кратко охарактеризуем семь основных и ряд частных педагогических принципов, которые в них входят.

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ педагогического процесса базируется на следующей закономерности. Педагогический процесс — это система, представляющая собой взаимосвязь и взаимообусловленность процессов воспитания и самовоспитания, обучения и учения, формирования и развития личности и коллективов. Только теоретически силой абстракции возможно расчленение педагогической системы на составные компоненты и их анализ.

Принцип системности в реальном педагогическом процессе реализуется через следующие педагогические принципы:

- целостности;
- межпредметных и внутрипредметных связей;
- комплексного подхода в обучении, воспитании и саморазвитии личности и коллектива.

ПРИНЦИП ОПТИМАЛЬНОСТИ педагогического процесса базируется на признании следующей педагогической закономерности. В педагогическом процессе нет универсальных целей, средств, форм, методов и приемов воспитания и самовоспитания, обучения и учения, развития и саморазвития. Педагогический процесс функционирует и развивается тем эффективнее, чем более достигается диалектическое единство его компонентов и их оптимальное сочетание.

Принцип оптимальности педагогического процесса реализуется через совокупность следующих частных педагогических принципов:

- оптимального сочетания теории и практики;
- оптимального сочетания управления и самоуправления;
- оптимального сочетания репродукции и творчества;
- оптимального сочетания рационального и эмоционального;
- оптимального сочетания конкретной и абстрактной наглядности;
- оптимального сочетания общего и профессионального образования;
- оптимального воздействия на осознаваемые (логические) и подсознательные (интуитивные) процедуры деятельности;
- оптимальной трудности, сложности и проблемности организуемой деятельности обучающихся;

— оптимального сочетания обучающих, воспитывающих функций в процессе различных видов деятельности обучающихся, организуемых в педагогических целях;

— оптимального сочетания учебно-материальных, гигиенических, морально-психологических, эстетических и других условий обучения и воспитания,

— оптимального сочетания деятельностного и личностного подхода в педагогическом процессе.

Следующий принцип — ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ. Этот принцип базируется на социально-педагогической закономерности, согласно которой педагогическая система является частью социальной системы, и эффективность ее функционирования как часть социальной системы ориентирована на развитие личности и коллектива.

Принцип развития (динамичности) педагогического процесса реализуется через совокупность следующих частных по отношению к нему принципов:

— всестороннего и гармонического развития личности и коллектива;

— перехода воспитания в самовоспитание, обучения — в самообучение, развития — в саморазвитие личности и коллектива;

— перехода педагогического управления в самоуправление личности и коллектива;

— проблемности;

— преемственности и перспективности;

— периодической мобилизации и релаксации личности и коллектива в различных видах организуемой в педагогических целях деятельности;

— новизны и достаточного разнообразия организуемой в педагогических целях деятельности обучающихся.

ПРИНЦИП УПРАВЛЕНИЯ педагогического процесса базируется на следующей закономерности. Педагогическая система — управляемая система. Эффективность ее функционирования и развития тем выше, чем эффективнее осуществляется эффективность ее управления на различных этапах педагогического процесса. Педагогический принцип управления реализуется через совокупность частных педагогических принципов:

— целеполагания;

— планирования;

— организации и стимулирования;

— нормирования;

— учета;

— контроля (обратной связи);

— коррекции.

Заметим, что большинство из этих принципов получило свое обоснование в исследованиях по проблеме научных основ организации педагогического труда, например, в работах И.П.Раченко.

ПРИНЦИП ИНФОРМАТИВНОСТИ педагогического процесса базируется на следующей педагогической закономерности. Педагогическая система является

открытой педагогической системой и вследствие этого педагогический процесс осуществляется тем результативнее, чем эффективнее осуществляется поиск, передача, преобразование, распределение, хранение, использование информации при ее функционировании как внутри, так и при ее передаче извне. К сожалению, принцип информативности педагогического процесса слабо исследован, однако, если обратиться к специальной отрасли научного знания — «информатике», которая изучает законы и принципы поиска, сбора, хранения, обработки, преобразования, распределения и использования информации, то уже сейчас представляется возможным с учетом специфики педагогического процесса выделить, опираясь на принцип информативности, ряд его частных принципов:

- общественной и личной значимости (ценности) информации;
- генерализации (уплотнения) информации;
- надежности информации;
- достоверности информации;
- избыточности и ограничения информации;
- дискретности (дозирования) информации;
- достаточного разнообразия средств, форм, методов, поиска, передачи, сбора, хранения, обработки, преобразования, распределения и использования информации.

При выдвигании ПРИНЦИПА СОЦИАЛИЗАЦИИ как педагогического принципа мы опирались на следующую закономерность: педагогическая система является открытой системой, представляющей собой часть социальной системы, и вследствие этого она подчинена ее целям. При выдвигании принципа социализации и определении его научного статуса будет уместным обратиться к разработанной Л.С.Выготским культурно-исторической теории происхождения и генезиса высших психических функций человека (сознания, мышления, языка и т.д.).

Ядром и основой этой теории является обоснованный Л.С.Выготским закон: всякая высшая психическая функция появляется на сцене дважды — вначале как внешняя, социальная, а затем — как внутренняя, психическая [19, с.197-198].

Принципы социализации педагогического процесса:

- взаимосвязи учебной, исследовательской и общественной деятельности студентов;
- взаимосвязи обучения и воспитания с жизнью, с практической деятельностью;
- общественной значимости, организуемой в педагогических целях, деятельности;
- сотрудничества (сотворчества);
- учета современных достижений науки, культуры и производства в процессе обучения и воспитания.

Заметим, что последний принцип в учебниках педагогики формулируется как принцип научности. Но почему только научности?

Следующий принцип — ПРИНЦИП ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА, базируется на педагогической закономерности, согласно которой в педагогическом процессе достигается тем большая эффективность в развитии личности, чем более эффективно осуществляется индивидуализация различных видов деятельности обучающихся, организованных в педагогических целях.

Принцип индивидуализации в педагогическом процессе реализуется через совокупность следующих частных по отношению к нему принципов:

- показ личной значимости организуемой деятельности;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей личности студента;
- уважения к личности в сочетании с разумной требовательностью к ней;
- оптимизма, веры в силы и способности личности студента;
- принцип поощрения успеха и доброжелательной критики недостатков.

Нельзя не отметить, что предложенная многомерная модель систематики педагогических принципов обладает рядом свойств и особенностей. Во-первых, данная модель позволяет системно и целостно «увидеть» влияние всей совокупности и сознательно применять их для непрерывного совершенствования педагогической практики. Во-вторых, предложенная многомерная модель наиболее полно охватывает все существующие из известных нам педагогических принципов, то есть она обладает наибольшей полнотой, а следовательно, и более совершенна. В-третьих, предложенная модель является открытой системой, и каждая из подсистем может уточняться и дополняться новыми педагогическими принципами. Таким образом, многомерный подход к систематике педагогических принципов открывает новые возможности и перспективы для их эффективного применения в различных сферах педагогической деятельности.

Далее попытаемся более подробно раскрыть педагогические принципы и педагогические правила, показать их диалектическую взаимосвязь. Не имея возможности из-за ограниченности объема книги охарактеризовать все педагогические принципы, остановимся лишь на тех, которые еще не получили должного практического применения в воспитании творческих способностей личности или их трактовка в существующей педагогической литературе недостаточно обоснована.

Среди принципов развития педагогической системы остановимся на следующих:

ПРИНЦИП ПЕРЕХОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В САМОУПРАВЛЕНИЕ личности и коллектива в процессе различной, в том числе учебно-творческой, деятельности. Этот принцип базируется на следующей психологической закономерности. Творчество, согласно психологической закономерности, установленной Я.А.Пономаревым, является таким лишь до тех пор и в тех ситуациях, в которых происходит саморазвитие личности, что невозможно без опоры на резервы самоуправления личности.

Наши многолетние педагогические эксперименты показывают, что в развитии творческих способностей студентов достигается тем большая эффек-

тивность, чем больше используются возможности и средства самоуправления студентов. Опираясь на эту закономерность, мы сформулировали следующий педагогический принцип — ПРИНЦИП ПЕРЕХОДА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В САМОУПРАВЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — и на этой основе — более интенсивное развитие способностей личности. *Правила реализации этого принципа:*

1. Все то, что студенты в учебной деятельности способны выполнить без помощи извне, они должны выполнить самостоятельно.

2. В системе педагогического управления учебной деятельностью должны доминировать средства косвенного и перспективного управления, и педагог должен реже прибегать к средствам прямого и оперативного управления, так как они сковывают инициативу и творчество студентов.

3. Стиль общения со студентами в процессе организации учебной деятельности должен быть демократичным и доброжелательным.

Развитие творческих способностей личности, действительно, как показали наши эксперименты [20], более эффективно, если систематически используются возможности самоорганизации студентов, и педагог преимущественно опирается на средства косвенного и перспективного управления учебной деятельностью. При этом под косвенным управлением имеется в виду управление деятельностью студентов через подбор системы творческих задач и заданий, изменение их сложности и трудности, применения эвристик и эвристических предписаний. Для перспективного управления, в отличие от оперативного, характерно то, что средство, условие управляющего воздействия проявляется только через определенный промежуток времени.

ПРИНЦИП ПЕРИОДИЧЕСКОЙ МОБИЛИЗАЦИИ И РЕЛАКСАЦИИ в процессе организации различных видов учебной деятельности студентов и развития их творческих способностей. Этот принцип опирается на следующую педагогическую закономерность. Развитие способностей личности будет тем более эффективно, чем более систематически, через отбор и реализацию целей, содержания, методов и форм организации различных видов учебной деятельности студентов периодически осуществляется мобилизация и релаксация творческих и других способностей личности. Заметим, что важна не просто мобилизация, а периодическая мобилизация, и на этой основе — напряжение, преодоление затруднений в различных видах творческой деятельности студентов. Но постоянное напряжение может и часто приводит к перегрузкам студентов. Поэтому необходима периодическая релаксация, расслабление в деятельности студентов.

Хотелось бы также добавить, что реализация этого принципа может быть достигнута различными приемами: варьированием уровня трудности, проблемности, сложности этапов выполнения учебно-творческих задач и заданий, регламентацией времени на выполнение отдельных этапов этого задания.

Возможности релаксации и аутотренинга в повышении эффективности обучения и воспитания получили теоретическое обоснование, эксперименталь-

ную проверку в исследованиях Э.Г.Рейдера, С.С.Либиха [21], И.Е.Шварца [22], болгарского ученого Георга Лозанова [23]. Еще В.М.Бехтерев на основе своих многочисленных исследований и наблюдений пришел к выводу о том, что «на примере внушения к воспитанию следует смотреть как на один из воспитательных приемов, предназначенных наряду с другими способами для ускорения тех или других положительных сторон личности и исправления недостатков ребенка, привившихся к нему путем дурных условий и по другим причинам» [24].

Поскольку в психологической и педагогической литературе нет единого толкования понятий «релаксация» и «аутотренинг», то кратко охарактеризуем наше представление о них. *Аутотренинг* как процесс самовнушения путем воздействия человека на самого себя заключается в вызывании у него соответствующих идей, представлений, состояний, чувств не путем логических суждений, а исключительно путем указаний на их появление. Под *релаксацией* понимается физическое и психическое расслабление, снятие физических, эмоциональных и интеллектуальных напряжений, переход от активного логического мышления в состояние свободных ассоциаций и свободных проявлений интуиции.

Наши исследования показывают, что релаксация и аутотренинг в их единстве дают положительный эффект в интенсификации подсознательных, интуитивных процессов, позволяют преодолеть инерцию мышления, снять интеллектуальное напряжение и преодолеть отрицательные эмоциональные состояния, которые возникают от неоднократных неудачных попыток в решении творческой задачи, когда студент «заходит в тупик» или выходит на малоэффективные способы решения или процесс решения вообще не достигает никакого положительного результата.

Стратегия в обучении студентов релаксации и аутотренингу следующая: а) студентам раскрывается важность интуиции и подсознания в решении творческих задач; б) раскрывается суть релаксации и аутотренинга и под руководством педагога проводится серия занятий с применением приемов релаксации и аутотренинга; в) постепенно студенты приучаются к самостоятельному применению приемов релаксации и аутотренинга.

Правила релаксации и аутотренинга:

1. Релаксацию и аутотренинг следует применять в ситуациях, когда наступает излишняя нервозность, интеллектуальное и эмоциональное перенапряжение, и мысль постоянно приводит нас к одному и тому же неэффективному способу, приему решения задач.

2. Прежде чем начать аутотренинг (самовнушение), добейтесь снятия всех навязчивых мыслей, отвлекитесь от всего, что связано с решением задачи. Далее тихо, с закрытыми глазами, в медленном темпе, многократно (до 10 раз), монотонно повторяете: «Я спокоен, я спокоен, я совершенно спокоен. ...Я расслаблен, я расслаблен, я совершенно расслаблен, каждый мускул вял и расслаблен. ...Я чувствую спокойствие, полное спокойствие и равновесие».

3. Для самовнушения и переключения внимания в медленном темпе, еще в состоянии релаксации повторите: «Да, задача очень интересная, задача, дейс-

твительно, очень интересная, и я решу ее... Я хочу, я очень хочу решить эту задачу... Я смогу решить эту задачу, если...». И далее попытайтесь найти новые подходы к решению задачи, использовать новые ассоциации и другие эвристические методы решения творческой задачи. Затем необходимо предложить обучающимся рассмотреть задачу с новой, неожиданной для них точки зрения, стимулировать их оригинальные, новые ассоциации, использовать другие эвристические приемы решения творческой задачи.

Из принципов управления педагогическим процессом следует особо остановиться на ПРИНЦИПЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ И САМООЦЕНКИ творческих способностей студентов в процессе организации различных видов учебной деятельности. Данный принцип базируется на общем принципе управления больших систем — принципе обратной связи.

Правила реализации принципа педагогической оценки и самооценки:

1. Необходимо осуществлять комплексный, системный и целостный подходы в процессе педагогического изучения мотивации, интеллектуальных, организационных, коммуникативных и других компонентов творческих способностей личности студентов.

2. Педагогическая оценка и самооценка творческих способностей обучающихся должны быть ориентированы на выявление актуальных и потенциальных уровней развития наиболее значимых компонентов творческих способностей личности.

3. Необходимо также изучать индивидуальные особенности развития творческих способностей студентов, внутренние противоречия и неравномерность развития отдельных компонентов как источник их дальнейшего развития.

4. Необходимо, чтобы в процессе педагогической оценки и самооценки творческих способностей личности студентов использовались в сочетании качественные и количественные, пролонгированные и экспресс-методы (тестовые методики), которые бы естественно вписывались в логику учебно-воспитательного процесса.

Заметим, что большинство других принципов управления получило свое обоснование в исследованиях по проблеме научных основ организации педагогического труда, например, в работах И.П.Раченко.

Среди принципов информативности педагогического процесса более подробно рассмотрим ПРИНЦИП ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ. Этот принцип базируется на следующей педагогической закономерности. Педагогический процесс осуществляется тем более эффективно, чем более систематически в процессе обучения и воспитания осуществляется генерализация (уплотнение и обобщение) информации как в процессе поступления ее извне, так и при функционировании ее внутри педагогической системы.

При формулировке этой педагогической закономерности мы опирались на результаты исследований, которые проведены В.Н.Федоровой, В.Н.Максимовой и многими другими учеными по проблеме межпредметных

связей в обучении и воспитании; А.В.Усовой — по формированию обобщенных умений; Л.Я.Зориной — по формированию системных знаний в обучении естественным предметам; В.Ф.Шаталовым — по использованию опорных сигналов-конспектов, словесно-педагогических схем в обучении; Э.Н.Эрдниевым — по уплотнению учебного материала и укрупнению единиц усвоения, а также на результаты собственных исследований по применению эвристических предписаний при формировании учебно-исследовательских умений и способностей учащихся и студентов.

Педагогический принцип генерализации информации реализуется на основе следующих правил:

1. При подготовке к учебным занятиям в процессе организации разнообразной деятельности студентов необходимо отбирать и использовать информацию, выделяя главное, основное, системообразующее.

2. В процессе формирования знаний студентов необходимо постоянно обращать внимание учащихся на то, что является главным и что второстепенным, иллюстрированным, необходимо обращать внимание на фундаментальные понятия, законы, теории, возможности для их внутрипредметного переноса.

3. При формировании умений и навыков особое внимание уделять развитию общеучебных умений и навыков на основе систематического применения алгоритмических и эвристических предписаний, имеющих широкий спектр применения.

4. Теоретический материал необходимо излагать по возможности крупными «блоками» обращая особое внимание на схемы, таблицы, на межпредметные, системообразующие связи, фундаментальные понятия, законы, методологические принципы и общенаучные методы познавательной деятельности

Продолжая анализ, среди педагогических принципов индивидуализации также остановимся не на всех, а лишь на тех, которые часто в педагогической практике не получают должного применения.

ПРИНЦИП ОПТИМИЗМА И ВЕРЫ В СИЛЫ И ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТА. Этот принцип базируется на следующей педагогической закономерности. Воспитание творческих способностей личности при прочих равных условиях будет тем эффективнее, чем более педагог во взаимоотношениях со студентом проявляет оптимизма и веры в его силы и творческие способности. Известно, что успешность решения каждой предыдущей творческой задачи будет внутренним творческим стимулом для студента, если педагог создает условия, в которых студент испытал бы радость «открытия» и «изобретения», радость успеха. Учебно-творческая деятельность, как и любая другая, не обходится без временных затруднений и огорчений и даже неудач, но для педагога важно так ее организовать, чтобы в конечном итоге успех стал стимулом для последующей учебно-творческой деятельности.

Принцип оптимизма в воспитании творческих способностей личности реализуется через совокупность следующих правил:

1. В процессе управления разнообразной учебно-творческой деятельностью необходимо придерживаться применения демократического стиля общения, опираясь на средства косвенного и перспективного управления.

2. Даже в ситуациях анализа типичных ошибок и недостатков учебно-творческой деятельности у студента необходимо поддерживать преимущественно мажорное настроение, сохранять оптимизм и веру в силы и творческие способности студента.

3. В общении с учеником нельзя быть формалистом. Необходимо помнить, что удачная шутка, реплика, чувство юмора — важнейшие стимулы оптимизма.

ПРИНЦИП УВАЖЕНИЯ К ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СОЧЕТАНИИ С РАЗУМНОЙ ТРЕБОВАТЕЛЬНОСТЬЮ К НЕЙ в процессе воспитания творческих способностей реализуется через совокупность следующих правил:

1. Творческие задачи, задания должны быть таких уровней проблемности, сложности, трудности, чтобы студенты справлялся с ними либо самостоятельно, либо с некоторой помощью педагога.

2. Не спешите оказывать студенту помощь и подсказывать. Дайте ему возможность в полной мере проявить свои знания, умения и способности и в конечном итоге испытать радость «открытия», «изобретения» успеха.

3. Никогда не злоупотребляете попреками, замечаниями, плохими отметками. Анализ типичных ошибок и недостатков студентов ведите в доброжелательной форме.

4. «Как можно больше уважения к человеку, как можно больше требования к нему» [25, с.611].

Среди принципов **социализации** остановимся и раскроем лишь **принцип сотрудничества** педагога и студента в педагогическом процессе применительно к процессу воспитания творческих способностей личности, который может быть сформулирован как **принцип сотворчества педагога и студента**. Если педагог является творческой личностью, то он способен воспитать студента как творческую личность. Эта закономерность в более развернутом виде может быть сформулирована так. В педагогическом процессе, то есть в процессе обучения и воспитания, при формировании творческих способностей личности студента достигается при прочих равных условиях, тем большая результативность, чем более эффективно осуществляется сотрудничество (сотворчество) педагога и студента, чем более высокого уровня творческих способностей и педагогического мастерства достиг сам педагог.

ПРИНЦИП СОТВОРЧЕСТВА ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА реализуется на основе следующих правил:

1. Педагог должен, насколько это возможно, постоянно развивать собственные творческие способности и педагогическое мастерство.

2. Педагог должен развивать демократический стиль общения со своими студентами.

3. Педагог должен осуществлять совместные со студентом поиски условий, средств для развития творческих способностей и других качеств личности сту-

дента; чаще вести совместные поиски новых идей, обсуждение оригинальных методов решений творческих задач.

4. Вузовский педагог должен постоянно приобщать студентов к решению тех научных проблем, которые лично значимы для него самого, и видеть в студентах ближайших помощников и сотрудников.

В заключение этого параграфа остановимся на принципах оптимальности (или оптимизации) педагогического процесса, которые получили обоснование в работах Ю.К.Бабанского, Ф.Ф.Королева, Э.Г.Костяшкина, М.М.Поташника, Г.А.Победоносцева и других. Сразу заметим, что оптимизация педагогического процесса прежде всего ориентирована на экономию времени. Наряду с экономией сил и средств время — вот главный критерий оптимальности.

«Будущее приведет к тому, — писал Ф.Ф.Королев, — что идеи оптимального управления процессами развития станут характерными для всех областей деятельности, будут руководящими в медицине и в биологии, в экономике и в педагогике» [26, с.216].

Исследования Ю.К.Бабанского и его многочисленных учеников все более подтверждают положение о том, что оптимизационный подход следует рассматривать не как отдельно взятый принцип, а как совокупность принципов. К такому выводу, в частности, пришел М.М.Поташник: «Оптимизационный подход — это совокупность принципов, которые нацеливают все компоненты педагогической деятельности и систему, ими образуемую, на достижение оптимальных результатов оптимальными средствами» [27, с.11].

Рассмотрим принцип оптимальности в связи с развитием творческих способностей личности.

ПРИНЦИП ОПТИМАЛЬНОГО СОЧЕТАНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Этот принцип базируется на следующей педагогической закономерности. Развитие способностей в учебной деятельности будет тем эффективнее, чем более будет достигаться оптимальное сочетание теории и практики. Реализация этого принципа осуществляется на основе следующих правил:

1. Сочетание теории и практики следует понимать и применять диалектически:

а) иногда необходимо, чтобы студенты от эмпирических наблюдений шли к теоретическим обобщениям и от них — к практике;

б) иногда от теории шли к эмпирическим наблюдениям и далее — к практике;

в) иногда от практики шли к теоретическим обобщениям и выводам.

2. Логика учебной деятельности зависит от содержания учебного материала, этапа его изучения, возрастных и индивидуальных возможностей студентов.

3. Важно, чтобы система учебных творческих задач, заданий по некоторой теме в их совокупности обеспечивали сочетание теории и практики.

ПРИНЦИП ОПТИМАЛЬНОГО СОЧЕТАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И КОЛЛЕКТИВНОЙ ФОРМ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. Сформулированный

принцип базируется на следующей педагогической закономерности. Развитие творческих и других способностей личности в учебной деятельности будет тем эффективнее, чем более оптимально сочетаются индивидуальная и коллективная формы организации учебной деятельности.

Формулируя эту закономерность и этот принцип, мы не делаем какого-либо открытия. В «Основах дидактики» под редакцией Б.П.Есипова [28, с.231] сформулирован следующий общедидактический принцип: «Фронтальность, коллективность и индивидуальность в их оптимальном сочетании». Но данная формулировка нам представляется не совсем удачной, так как фронтальная работа также требует оптимального сочетания индивидуальной и коллективной деятельности. *Реализация вышесформулированной закономерности может быть осуществлена на основе следующих правил:*

1. В процессе разработки учебных заданий там, где это возможно, ориентируйте студентов на сотрудничество путем постановки следующих вопросов: а) обсудите задание и распределите обязанности при выполнении задания; б) осуществите взаимопомощь и взаимоконтроль; в) обсудите результаты выполнения задания.

2. Организуйте студентов там, где это целесообразно, на взаиморецензирование, взаимооценку результатов выполнения индивидуальных учебных заданий.

3. Комплектуя малые учебные группы, лучше исходить из нечетных чисел (3, 5, 7 человек), необходимо учитывать их психологическую совместимость: лучше, если они дополняют друг друга, взаимоактивизируются, а не конфликтуют между собой.

Аксиомой современной психологии и педагогики является положение о том, что творческие и другие способности личности проявляются и развиваются не иначе, как в процессе деятельности. Это положение дает основание в качестве педагогического принципа сформулировать ПРИНЦИП СОЧЕТАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ПОДХОДОВ в процессе педагогического управления учебной деятельностью студентов и развития творческих и других способностей личности. Реализация этого принципа требует соблюдения следующих правил:

1. Необходимо постоянно учитывать и соотносить цели, содержание, уровни проблемности, трудности различных видов учебной деятельности студентов, методы и формы их организации, с одной стороны, а с другой — уровни и особенности развития творческих и других способностей личности (актуальные и потенциальные уровни развития, особенности мотивации, интеллектуальных, регулятивных, коммуникативных и других компонентов).

2. Система педагогических средств управления учебно-творческой деятельностью студентов должна быть достаточно динамичной и ориентирована на зону актуального и потенциального развития способностей студентов.

Результаты теоретических и экспериментальных исследований позволяют сформулировать ПРИНЦИП СОЧЕТАНИЯ И ОПТИМАЛЬНОГО ВОЗДЕЙС-

ТВИЯ НА ОСОЗНАВАЕМЫЕ (ЛОГИЧЕСКИЕ) И НЕОСОЗНАВАЕМЫЕ (ИНТУИТИВНЫЕ) ПРОЦЕДУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ студентов. *Правила реализации этого принципа:*

1. В процессе педагогического управления учебной деятельностью необходимо периодически стимулировать и воздействовать как на осознаваемые, так и на неосознаваемые процедуры психической деятельности студентов.

2. В процессе стимулирования интуиции необходимо шире применять эвристические предписания, приемы аутотренинга и релаксации, функциональную музыку и др.

3. В процессе стимулирования логических процедур деятельности учащихся необходимо ориентировать их на применение логических приемов анализа, сравнения, обобщения, классификации, описания, определения, объяснения, доказательства и др.

В заключение еще раз подчеркнем взаимосвязь педагогических принципов, закономерностей и правил воспитания, обучения и саморазвития.

6.2. Принципы и правила творческого саморазвития личности

Традиционная педагогика рассматривала личность студента как объект воспитания, что являлось характерным для экстенсивного процесса развития личности. Однако процесс воспитания творческих и других способностей личности только тогда достигает своей цели, если активизируется и интенсифицируется процесс саморазвития личности. Поэтому и педагогу, и студенту важно знать и использовать закономерности, принципы и правила творческого саморазвития личности.

Такой подход находится в полном соответствии с принципом свободы и необходимости в любом виде человеческой деятельности, в том числе и учебной деятельности, организованной педагогом в целях обучения, воспитания и саморазвития.

Таким образом, для саморазвития своих природных задатков, включая и развитие творческих способностей, требуется целенаправленная активность, созидательная деятельность прежде всего самой личности, основанной на научном знании определенных законов, принципов и правил. В реальной же практике обучения и воспитания у студентов в вузе овладение принципами и правилами саморазвития преимущественно идет стихийно и, как следствие, крайне медленно и неэффективно. Вместе с тем они могут и должны быть предметом целенаправленного изучения и овладения.

В современной же педагогической литературе роль и значение самовоспитания, саморазвития явно недооцениваются. По проблемам самовоспитания имеется весьма ограниченная литература, а по вопросам самовоспитания творческих способностей личности таковой практически вообще нет. Вместе с тем, как справедливо отметил психолог Б.С.Алякринский, «Молодежь долж-

на знать, что способность, талант не падают с неба, что только труд упорный, ежедневный, настойчивый обеспечивает подлинный прогресс, значительный настоящий успех, но она должна знать не только это, она должна быть знакома с принципами воспитания способностей, таланта» [29, с.5].

В рамках этого параграфа не ставится задача дать завершённую систему закономерностей, принципов и правил самовоспитания, саморазвития творческих способностей личности. Здесь лишь систематизируются имеющиеся и те, которые удалось выделить и сформулировать на основе теоретического осмысления личного педагогического опыта, опыта других педагогов и педагогических экспериментов.

На рис. 1.2 представлена многомерная модель систематики принципов творческого саморазвития личности.

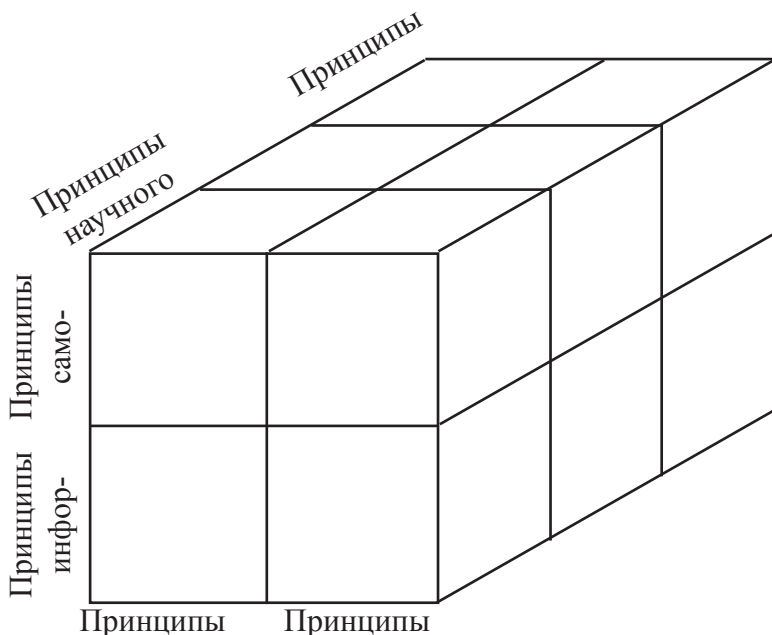


Рис. 1.2. Многомерная модель систематики принципов творческого саморазвития личности

Сразу отметим, что выделенные семь основных принципов, с одной стороны, базируются на вполне определенных закономерностях, содержательно они взаимосвязаны с закономерностями и принципами воспитания и обучения. С другой стороны, семь основных, наиболее общих принципов творческого са-

моразвития, в свою очередь трансформируются в соответствующие им более частные принципы и правила. Это лишний раз подтверждает взаимосвязь воспитания и самовоспитания, диалектику взаимоперехода процессов развития и саморазвития личности.

Среди принципов научного познания остановимся лишь на ПРИНЦИПЕ СИСТЕМНОСТИ, который может быть применен в учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности. Эффективность самовоспитания творческих способностей в учебно-творческой деятельности при прочих равных условиях тем выше, чем последовательнее осуществляется системный подход к рассмотрению явлений в процессе разнообразной учебно-творческой деятельности и в творческом саморазвитии личности.

Принцип системности реализуется на основе применения следующих правил:

1. Необходимо уточнить, проанализировать основные компоненты системы.
2. Определить способы, средства взаимосвязи между компонентами системы и вскрыть процесс функционирования системы в целом.
3. Установить основные тенденции функционирования и развития системы.
4. Показать условия наиболее эффективного функционирования и развития системы.
5. Помнить, что изменение объекта характеризуется целостностью, то есть изменение отдельных элементов системы приводит к изменению всего исследуемого объекта, оказывает определенное влияние на строение и функционирование всей системы в целом.

6. Стремиться не только реализовать системный подход к объекту изучения, исследования, но и к саморазвитию своих творческих способностей.

В относительно самостоятельную группу могут быть выделены ПРИНЦИПЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ.

1. Принцип всестороннего и гармонического саморазвития личности.
2. Принцип проблемности.
3. Принцип мобилизации и релаксации.
4. Принцип опоры на сильные и учета слабых сторон, свойств, творческих способностей личности.
5. Принцип рефлексии (самопознания).

Принцип саморазвития человека, личности вытекает из закономерности, сформулированной И.П.Павловым: «Человек — ...система в высшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, направляющая и даже совершенствующая» [30, с.187-188]. Принципы саморазвития как регулятивы деятельности характерны для выдающейся творческой личности. Они тесно связаны и детерминированы целью и смыслом всей жизни человека.

В чем цель и смысл жизни? Этот вопрос вопросов всегда мучил и продолжает мучить каждое новое поколение. Л.Н.Толстой размышлял над этим

вопросом практически все свою долгую, противоречивую и интеллектуально активную жизнь. И, уже будучи в 80-летнем возрасте, писал: «Да, работать надо над собой — теперь, в восемьдесят лет, делать тоже самое, что я делал с особой энергией, когда мне было 14-15 лет: совершенствоваться» [31, с.42].

Нам представляется, что смысл человеческой жизни не исчерпывается самосовершенствованием, но, несомненно то, что это — центральная задача и основа жизнедеятельности каждой творческой личности: надо непрерывно и ежедневно самосовершенствоваться, чтобы созидать себя и окружающий мир.

Дадим краткую характеристику некоторых принципов и правил саморазвития. Анализ ПРИНЦИПА ПРОБЛЕМНОСТИ в учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности показал, что для его практического воплощения в деятельности студента могут быть рекомендованы следующие правила:

1. Помните, что творческая деятельность противоречива в своей основе. Она реконструируется всякий раз в зависимости от возникновения нового противоречия, в зависимости от стоящей перед вами творческой задачи (учебной проблемы).

2. Прежде чем найти принцип, метод, средство решения творческой задачи, разрешения ее основного противоречия, попытайтесь не только снять это противоречие, но и обострить его.

3. В решении творческой задачи периодически, а также с учетом складывающейся ситуации, используйте:

а) логические приемы, правила анализа, сравнения, описания, объяснения, доказательства, классификации;

б) эвристические методы, приемы и правила (мозговой штурм, эмпатия, инверсия, свободные ассоциации, различного типа аналогии).

Психолого-педагогический закон и соответствующий ему ПРИНЦИП САМОПОЗНАНИЯ в целях саморазвития личности известен давно и восходит своими корнями к древнегреческому изречению «познай самого себя», которое, по словам Платона, было высечено на колонне при входе в храм Аполлона в Дельфах.

При ориентации студентов на самоанализ педагог должен побуждать их к тому, чтобы предметом самоанализа стали их возможности логического и интуитивного мышления, особенности памяти (моторной, зрительной, слуховой) наиболее или, наоборот, наименее благоприятная обстановка, условия для решения творческих задач и т.д. В процессе самоанализа студенту важно показать актуальные и потенциальные способности личности. Нелишне заметить, что высокий уровень самоанализа был присущ всем высокоодаренным и творческим людям на протяжении всей их жизни. Так, сорокадевятилетний Стендаль писал: «Что я за человек? Есть ли у меня здравый смысл? И если есть, то глубок ли он?.. Я совершенно не знаю самого себя: и иногда ночью, когда размышляю об этом, прихожу в отчаяние. Добр я или зол, умен или глуп?» [32]. В самопоз-

нании скрыт один из активнейших резервов самовоспитания, в том числе и творческих способностей.

Выдвигаемый принцип самопознания базируется на развивающейся способности человека к рефлексированию мышлению, в процессе которого осуществляется непрерывное осознание реально протекающей деятельности, и на этой основе ее улучшение и приведение к некоторой нормативной форме. Рефлексирующее мышление позволяет, осуществляя деятельность, одновременно обобщать те приемы и процедуры деятельности, которые способствовали бы успеху и, наоборот, перестраивать и даже отбрасывать те, которые препятствовали достижению цели.

Для практического применения принципа самопознания личности в процессе учебно-творческой деятельности, в целях саморазвития творческих способностей могут быть рекомендованы следующие правила:

1. Постоянно осмысливать не только то, что ты делаешь, но и как ты это делаешь. Осмысливая, запоминать наиболее оригинальные приемы и методы творческой деятельности.

2. Вести дневниковые записи, где стремиться осмыслить не только причины своих успехов, но и неудач в различных ситуациях творческой деятельности.

3. Развивать свои способности к самоанализу и рефлексии мышления. Помнить древнегреческое изречение «познай самого себя». Для этого изучать свои сильные качества и опираться на них. Постоянно работать над совершенствованием своих слабых качеств, компонентов творческих возможностей.

ПРИНЦИП ПЕРИОДИЧЕСКОЙ МОБИЛИЗАЦИИ И РЕЛАКСАЦИИ в процессе учебно-творческой деятельности, в целях саморазвития творческих способностей личности. На этот принцип, как и на закономерность, которую он отражает, педагоги обратили внимание давно. Однако поразительно, как ярко и убедительно раскрывает суть этого принципа мысль, которая была высказана более 150 лет назад немецким врачом Гуфеландом: «Чаще вредят детям не тем, что слишком мало, а тем, что слишком много думают о них, что окружают чрезмерной заботой и вниманием, что устраняют из жизни растущего организма все, что может заставить его напрячься, переутомиться, охладиться, поголодать, тем самым воспитывают натуры слабые, ибо нет силы без упражнений; простота и суровость воспитания суть основы долголетия». Иными словами, все должно быть разумно. Гуфеланд не выступал вообще против любви или заботы о ребенке, только против чрезмерной, слепой, сковывающей всякую инициативу. Точно так же хочу сказать и о том, что человеку важно не только иметь высокую цель, ставить перед собой серьезные задачи, но и уметь распределять свои силы по ступенькам достижения.

Известно, что в процессе решения творческой задачи часто возникает психологический барьер, после чего даже значительное увеличение времени на решение задачи не приводит к ее решению. В этой ситуации необходима частичная или полная релаксация, то есть необходимы физическое и психическое расслабление, снятие интеллектуальных и эмоциональных напряжений,

отключение от навязчивых идей, способов, приемов решения задачи, которые не дают ожидаемого результата.

В процессе релаксации происходит отвлечение внимания от навязчивой идеи, шаблонного способа, подхода к решению творческой задачи. После чего легче переключить внимание на поиск оригинальных идей решения задачи, мобилизовать себя на ее решение.

Ученые отмечали, что многие счастливые идеи приходят не в процессе мобилизации и интенсивного поиска идеи решения задачи, а в процессе отдыха, прогулки. Это можно объяснить тем, что в условиях мобилизации творческих способностей личности, в процессе интенсивного сознательного поиска, идеи решения творческой задачи происходит преимущественно активизация логических процедур деятельности, в то время как в условиях релаксации активизируются подсознательные, интуитивные процедуры творческой деятельности и легче возникают оригинальные ассоциации, новые идеи, решения.

В.Д.Пекелис в книге «Твои возможности, человек» в разделе под характерным заголовком «Теория предельных нагрузок» пишет: «Один из принципов повышения творческой эффективности — это работа на пределе своих возможностей. Правда, найти этот предел можно лишь эмпирическим путем — постепенно и неуклонно повышая нагрузку и непрерывно анализируя реакцию своего организма — подобно тому, как это делают сегодня спортсмены в процессе тренировок» [34, с.148].

Таким образом, принцип периодической мобилизации и релаксации в процессе творческой деятельности базируется на следующей закономерности: эффективность творческой деятельности и саморазвития творческих способностей личности при прочих равных условиях тем выше, чем последовательнее достигается периодическая мобилизация творческих сил и способностей личности, их последующая релаксация, то есть снятие интеллектуальных и эмоциональных напряжений.

При реализации этого принципа следует придерживаться следующих правил:

1. Если творческую задачу решить не удастся, то после этапа мобилизации творческих способностей необходимо отдохнуть, расслабиться. Отвлекясь, для этого переключите свое внимание с этой задачи и навязчивой, но малопродуктивной идеи ее решения. Вспомните наиболее привлекательный для вас пейзаж (закройте глаза и вспомните лес, море, горы...), послушайте музыку, которая вас успокаивает, совершите прогулку, которая вас отвлечет от решения задачи. (Приемы релаксации и аутогенной тренировки в целях саморазвития личности хорошо описаны в книге В.Леви «Искусство быть собой» [35]).

2. После отдыха вновь мобилизуйте все свои творческие способности на решение задачи, сосредоточьте свое внимание на поиске наиболее оригинальных подходов, идей, средств ее решения.

ПРИНЦИПЫ ИНФОРМАТИВНОСТИ в учебно-творческой деятельности и в саморазвитии творческих способностей личности:

1. Принцип общественной и личной значимости информации.
2. Принцип генерализации информации.
3. Принцип надежности информации.
4. Принцип избыточности и ограничения информации.
5. Принцип достоверности информации.
6. Принцип дозирования (дискретности) информации.
7. Принцип необходимого и достаточного разнообразия средств, методов

поиска, сбора, хранения, обработки, преобразования, использования информации. Нетрудно увидеть, что чисто внешне — по формулировкам — принципы информативности обучения и воспитания и саморазвития совпадают. Однако содержательно каждый из перечисленных принципов может быть рассмотрен и использован бинарно: и в деятельности педагога, то есть в целях обучения и воспитания, и в деятельности студента — в целях саморазвития.

ПОКАЖЕМ ЭТО В КАЧЕСТВЕ ПРИМЕРА НА ПРИНЦИПЕ ГЕНЕРАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ в процессе учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности. Поскольку информация — поток научных знаний — в мире с каждым годом увеличивается в геометрической прогрессии, то в любом виде учебно-творческой деятельности, в том числе и творческой, возникает потребность ее уплотнения — генерализации.

Принцип генерализации информации в учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности *реализуется через совокупность следующих правил:*

1. Обращать особое внимание на овладение системой фундаментальных научных понятий, законов, теорий, методологических принципов.
2. В процессе отбора и применения информации прежде всего опираться на то, что является главным, основным, системообразующим.
3. Уделить внимание творческому применению общеучебных умений, искать общие способы, подходы решения творческих задач.
4. Особое внимание обращать на решение взаимобратных творческих задач, на прямые и обратные способы их решения.
5. Опираясь на известные принципы и правила учебно-творческой деятельности, искать и формулировать собственные принципы и правила самовоспитания творческих способностей.

Среди ПРИНЦИПОВ САМОУПРАВЛЕНИЯ в процессе учебно-творческой деятельности и саморазвития творческих способностей личности могут быть выделены следующие:

- 1) целеполагания и целеустремленности;
- 2) планирования;
- 3) самоорганизации;
- 4) нормирования;
- 5) учета;
- 6) самоконтроля;
- 7) корреляции.

Думается, что в перспективе для каждого из перечисленных принципов будут разработаны соответствующие правила. Пока лишь остановимся на некоторых из них. Так, для реализации принципа целеполагания и целеустремленности могут быть полезны следующие правила:

1. «Имей цель всей жизни... цель для года, для месяца, для недели, для дня, для часу и для минуты, жертвуя низшие цели высшим» (Л.Н.Толстой «Правила жизни»).

2. Помни, что «кто не знает, в какую гавань он плывет, для того нет попутного ветра» (Сенека).

3. Поставил перед собой цель — иди к ней, добивайся ее во что бы то ни стало!

Для овладения принципом планирования студентами могут быть рекомендованы следующие правила:

1. Планируя, учитывайте время, устанавливайте реальные сроки достижения цели. «Учитывать время — значит дольше жить» (А.К.Гостев).

2. Планируйте, что вы должны достичь, сделать сегодня, завтра, через неделю, на перспективу!

3. Используйте хронокарты, анализируйте степень рациональности затрат времени, постоянно имейте резервы времени для выполнения главного, основного.

Для реализации принципа самоорганизации могут быть полезны следующие правила:

1. Научитесь приступать к делу сразу же, без «раскачки». Приступая к делу, сосредоточьтесь на главном, основном.

2. Меняйте вид занятий, придумывайте для себя стимулы.

3. «Что назначено непременно исполнять, то исполняй, несмотря ни на что. Что исполняешь, исполняй хорошо. Никогда не справляйся в книге, ежели что-нибудь забыл, а старайся сам припомнить. Заставь постоянно ум свой действовать со всею возможною силою» (Л.Н.Толстой «Правила жизни»).

4. Чаще используйте самоприказ: «Все», «Хватит», «Я должен это сделать», «Вперед и только вперед!».

5. Помните слова поэта:

*«Не позволяй душе лениться!
Чтоб в ступе воду не толочь:
Душа обязана трудиться
И день и ночь, и день и ночь!»*

6. «Каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках» [36, с.17]. Среди ПРИНЦИПОВ ОПТИМАЛЬНОСТИ учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности могут быть выделены принципы:

1) оптимального сочетания теории и практики;

- 2) оптимального сочетания конкретного и абстрактного;
- 3) оптимального сочетания логического и эвристического (интуитивного);
- 4) оптимального сочетания логического (индивидуального) и коллективного;
- 5) оптимального сочетания эмоционального и рационального;
- 6) оптимизации условий (гигиенических, психологических, эстетических и других), в которых протекает учебно-творческая деятельность.

Наиболее универсальным критерием оптимальности деятельности является время. К экономии времени в конечном счете сводится вся экономия любого труда. Однако время — не единственный критерий оптимизации. Важно, чтобы цель достигалась не любой ценой, а при наименьшей затрате сил и средств деятельности.

Принципы и правила оптимизации в педагогике и дидактике активно разрабатывались Ю.К.Бабанским, И.П.Раченко, Б.С.Гершинским и другими учеными.

Студентам для *практического применения принципов оптимизации могут быть рекомендованы следующие правила:*

1. Помнить, что универсальный критерий оптимизации — время. Время нельзя остановить, но можно и нужно разумно и рационально использовать.

2. Экономя время, его иногда целесообразно увеличить, особенно на этапе поиска оригинальных идей решения творческих задач и на тех этапах, где наибольшая вероятность допустить ошибку.

3. Не стремиться достичь цели любой ценой, а искать оптимальный способ, средство деятельности.

4. Помнить о дуализме (двойственности) творческого мышления и оптимально сочетать анализ и синтез, теоретическое и практическое, логическое (осознаваемое) и интуитивное (неосознаваемое), конкретное и абстрактное, рациональное и эмоциональное, фантастическое и реальное, репродукцию и творчество.

5. Оптимизировать не только процесс учебно-творческой деятельности, но и условия, в которых он протекает: гигиенические, психологические, эстетические и др.

Теоретический анализ показывает, что в качестве ПРИНЦИПОВ СОЦИАЛИЗАЦИИ деятельности в целях саморазвития способностей личности могут быть выделены и сформулированы следующие:

1. Принцип сочетания личной и общественной значимости деятельности.

2. Принцип сотрудничества (сотворчества).

3. Нравственные принципы.

4. Эстетические принципы.

Так, например, среди **ЭСТЕТИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ** хотелось бы остановиться на ПРИНЦИПЕ ГАРМОНИИ, ПРОСТОТЫ И КРАСОТЫ в саморазвитии личности. Закономерность и принцип простоты и красоты в различных аспектах разрабатывали Р.Декарт, Б.Спиноза, Г.Лейбниц, И.Ньютон и другие

ученые. Они успешно применяли его в своей творческой деятельности. Этот принцип справедлив и для художественного, и для любого другого вида творческой деятельности. Принцип простоты, гармонии и красоты одновременно является и критерием творческой деятельности и регулятивом в самовоспитании творческих способностей личности.

«Каждому приходилось сталкиваться с проблемами, решить которые, казалось бы, невозможно, пока вдруг неожиданно не обнаружится удивительно простое решение» [37, с.13]. Известный ученый, основоположник кибернетики Норберт Винер, писал: «Едва ли кто-нибудь из нематематиков в состоянии освоиться с мыслью, что цифры могут представлять собой культурную и эстетическую ценность или иметь какое-нибудь отношение к таким понятиям, как красота, сила, вдохновение» [38].

Правила принципа простоты и красоты:

1. Помнить, что любовь к Родине начинается с любви к прекрасному. Русские зодчие говорили: «Только бедные духом не украшают свое жилище». Поэтому все, что делаешь, — делай просто и красиво!

2. «Не множить сущность без необходимости» (Вильям Оккама).

3. Помнить, что «природа проста и не роскошествует излишествами» (И.Ньютон). «Истину можно узнать по простоте и изяществу» (Р.Фейман). «Природа весьма проста, что этому противоречило, должно быть отвергнуто» (М.В.Ломоносов).

4. Помните, что простота и красота достигаются большим напряжением и трудом. «Прекрасное трудно», — любил говорить своим ученикам Сократ.

К **ПРИНЦИПАМ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ** учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей могут быть отнесены следующие:

1. Принцип личной значимости учебно-творческой деятельности.

2. Принцип учета своих личных качеств, творческих способностей и возможностей.

3. Принцип индивидуального стиля учебно-творческой деятельности.

4. Принцип оптимизма.

Характеризуя **ПРИНЦИП ЛИЧНОЙ ЗНАЧИМОСТИ** учебно-творческой деятельности, необходимо отметить следующее. Данный принцип опирается на известную в психологии закономерность, согласно которой любая человеческая деятельность при прочих равных условиях тем эффективнее, чем она более значима для личности. Студентам *для практического применения принципа личной значимости* учебно-творческой деятельности *могут быть рекомендованы следующие правила:*

1. Приступая к любой, в том числе к учебно-творческой деятельности, важно осмыслить ее главную, конечную цель.

2. Соотнести объективно существующую цель с лично-значимыми мотивами, среди которых могут быть:

— стремление добиться успеха, стремление получить более высокую оценку;

— познавательный, исследовательский интерес (желание что-то узнать, понять, объяснить);

— желание быть первым, быть лидером;

— стремление овладеть новым способом решения творческой задачи и т.д.

3. Среди целей-мотивов следует отдать предпочтение тем, которые одновременно будут способствовать успеху учебно-творческой деятельности и лично значимы для вас.

Каждая личность неповторима, поэтому важно придерживаться ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ учебно-творческой деятельности в целях саморазвития учебно-творческих способностей личности. *В связи с этим принципом студентам могут быть полезны следующие правила:*

1. Не копировать слепо общеизвестные методы, приемы решения творческих задач, а адаптировать их с учетом своих способностей и конкретной ситуации.

2. Всякий раз искать свой подход, свой оригинальный метод решения творческой задачи.

3. Искать свой ритм, темп, свой стиль учебно-творческой деятельности, опираясь на сильные и учитывая слабые свои качества.

ПРИНЦИП ОПТИМИЗМА и веры в успех в процессе учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности базируется на следующей закономерности. Результативность учебно-творческой деятельности и процесс развития творческих способностей при прочих равных условиях тем эффективнее, чем оптимистичнее настрой личности на возможность достижения конечной цели даже в случае временных неудач.

ПРИНЦИП ОПТИМИЗМА в процессе учебно-творческой деятельности в целях саморазвития творческих способностей личности *требует выполнения следующих правил:*

1. Не отчаиваться, не успокаиваться даже в случае временных неудач.

2. Внушать себе: «Я решу эту задачу, я обязательно найду оригинальный способ ее решения! Решал же я творческие задачи и более сложные, и более трудные!!!»

3. В случае неудач всякий раз вести поиск нового принципа, метода, средств до тех пор, пока не отыщется «ключ» к решению творческой задачи. Постоянно помнить: оптимизм и вера в успех — залог успеха!

4. Не следует преувеличивать свои силы, но, конечно, и не преуменьшать их. Надо верить в себя» (Н.Островский).

5. «Ищи в других людях всегда хорошую сторону, а не дурную. Чтобы каждый день любовь твоя ко всему роду человеческому выражалась бы чем-нибудь» (Л.Н.Толстой «Правила жизни»).

Нельзя не обратить внимание на то, что отдельно взятый принцип, правило применяются исключительно редко. Чаще всего применяется совокупность принципов и правил. При этом они, дополняя друг друга, выступают в качестве регулятивов творческой деятельности и самовоспитания творческих спо-

собностей личности. Принципы обычно выполняют функцию формирования наиболее общей стратегии, правила определяют частные тактики различных видов творческой деятельности и саморазвития творческих способностей личности. Хотелось бы также заметить, что та совокупность принципов и правил, которые описаны в этом параграфе, является лишь основой, которую сама личность совершенствует и развивает. Предложенную в этом параграфе систему принципов и правил следует рассматривать не иначе как открытую систему, которая также развивается и совершенствуется самой личностью. Личность по мере своего развития овладевает все новыми и новыми принципами и правилами. Например, такими как принципы причинности, формализации, соответствия, дополнительности, аппроксимации и другими.

Хотелось бы подчеркнуть, что знание закономерностей, принципов и правил творческого саморазвития еще не гарантирует успеха личности в ее самодвижении и в самосовершенствовании. Необходимо овладение и систематическое применение их в различных ситуациях, в различных видах деятельности. Их применение диалектично по своей природе, так как с развитием творческого потенциала личности они (то есть закономерности, принципы и правила творческого саморазвития) применяются с учетом ситуации, системно, в целостном единстве и всякий раз на новом, более высоком уровне эффективности.

6.3. Многомерный подход к классификации методов обучения, воспитания и саморазвития личности

В педагогике, пожалуй, нет такой категории, которая столь важна для развития педагогической теории, совершенствования педагогической практики, какой является категория «метод», методы обучения (преподавания, учения), методы воспитания и саморазвития. Однако, несмотря на многочисленные дискуссии, категория «метод» остается еще далеко неисследованной, а существующие определения — более чем спорными. Причем сам факт того, что методы обучения и воспитания практически всегда рассматриваются изолированно в разных разделах учебников и учебных пособий по педагогике, говорит о том, что научные, целостные, системные представления о методах обучения и воспитания еще не сформировались. Чтобы убедиться в этом, приведем наиболее характерные традиционные трактовки «метод» в дидактике и педагогике.

С учетом принципа историзма представляет научный интерес обращение к более раннему определению метода, которое давалось, например, в «Дидактике» М.А.Данилова и Б.П.Есипова в 1957 году: «Методы обучения есть способы работы учителя и руководимых им учащихся, с помощью которых достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, а также формирование их коммунистического мировоззрения и развитие познавательных сил» [39, с.251]. Т.А.Ильина дала следующую характеристику методам воспитания: «Под

методами воспитательных воздействий на учащихся, или методами воспитания, подразумеваются воздействия воспитателя на сознание, волю и чувства учащихся в целях формирования у них убеждений и навыков коммунистического поведения» [40, с.391].

Даже самый предварительный и общий анализ приведенных определений позволяет обратить внимание на их недостаточную корректность. Во-первых, некорректно определять «метод» через понятие «способ», так как это слова одного синонимического ряда. Поэтому «способ» не может быть родовым понятием по отношению к категории метод». Что же является родовым понятием относительно понятия «метод»? Если сравнить, соотнести «метод» и «деятельность», то деятельность выступает более широким родовым понятием по отношению к методу. Метод характеризует деятельность с позиции процесса, то есть метод — процессуальная характеристика деятельности. Но не любой процесс есть метод. Метод выступает нормативной моделью процесса деятельности, в связи с этим метод является теорией деятельности, то есть теорией того, как нужно действовать наиболее рациональным и оптимальным образом в процессе решения соответствующих задач. Во-вторых, и это самое важное, ни одно из цитированных и известных нам определений не дает понимания и ответа на следующий вопрос: каков генезис метода, например, метода воспитания? Поскольку в имеющихся определениях сущность методов обучения или воспитания остается нераскрытой, то ни педагогу-исследователю, ни педагогу-практику неясно, как разрабатывать и совершенствовать метод. Вместе с тем в педагогической литературе мы встречаем указания на то, что «метод отражает внутренние закономерности развития той деятельности, в которой он применяется, обнаруживает присущие данному процессу существенные особенности» [41, с.132]. Поэтому не случайно деятельность, осуществляемая на основе метода, всегда более эффективна и более оптимальна, так как учитываются закономерности и, надо полагать, принципы, которые далее трансформируются в соответствующие приемы, выступающие надежными регулятивами личности в соответствующем виде деятельности.

Действительно, философы, в частности, П.В.Копнин, также обращал внимание на то, что «метод — это правила действия, правила стандартные и однозначные, нет стандарта и однозначности — нет правила, а значит и нет метода» [42, с.305]. Но, как это сейчас установлено и в психологии, и в педагогике, правила могут быть различного типа. Для решения типовых задач разрабатываются алгоритмы, правила алгоритмического типа. Для решения творческих задач наиболее эффективны эвристики, эвристические предписания, эвристические правила. Возможны также правила промежуточного типа, их обычно называют правилами полуэвристического и полуалгоритмического типа.

Таким образом, различные виды деятельности имеют свои внутренние закономерности, принципы, правила и, надо полагать, методы. Но один метод не может быть атрибутом двух различных видов деятельности. Поэтому, на наш взгляд, некорректно говорить «метод обучения» в единственном числе. Пра-

вильнее сказать «Методы обучения», так как имеется в виду применение двух методов и соответственно двух видов деятельности: преподавания и учения в их диалектическом единстве.

Поэтому бинарный подход к разработке методов обучения (методов преподавания и учения), который в отечественной дидактике представлен в работах М.М.Левинной, М.И.Махмутова, Т.И.Шамовой и других, является более прогрессивным еще и потому, что в данном случае реализуется один из важнейших методологических принципов педагогики — принцип деятельностно-личностного подхода к разработке проблемы методов.

В педагогике правомерно и более прогрессивно осуществить бинарный подход, то есть разрабатывать параллельно методы воспитания и методы самовоспитания, так как воспитание и самовоспитание хотя и взаимосвязаны, предполагают разные виды деятельности, каждый из которых имеет свои цели, субъект деятельности, средства и свои специфические методы.

Анализ педагогической литературы по проблеме методов обучения, воспитания также показывает, что многие исследователи подчеркивают и выделяют как важнейшую функцию метода его организующую, управляющую функцию. Действительно, если эта функция, этот признак метода исчезает, значит, исчезает и сам метод. Не случайно в определениях методов обучения, воспитания чаще всего для их характеристики используют такие признаки как метод «организует», или, как пишет Ю.К.Бабанский, метод «характеризует» определенным образом упорядоченную деятельность [43, с.177]. Я.И.Лернер и М.Н.Скаткин, раскрывая специфику методов обучения, также непременно выделяли их управляющую, организующую функцию. Поэтому под методом обучения они понимали «систему целенаправленных действий учителя, организующих познавательную и практическую деятельность учащегося, обеспечивающую усвоение им содержания образования и тем самым достижение целей обучения» [44, с.187].

Далее хотелось бы обратить внимание еще на одну особенность. Метод, если он разработан, например, в математике, физике, применяется, как правило, не для одной-двух, а для определенного типа задач. Поэтому и выбор, например, метода воспитания, определяется не только и не столько целью воспитания, сколько типом воспитательной задачи, которую предстоит решить педагогу.

Если обобщить вышеизложенное, то метод воспитания (преподавания) или самовоспитания (учения) может быть определен следующим образом. **Метод воспитания (преподавания)** — это разработанная с учетом педагогических (дидактических) закономерностей и принципов система приемов и соответствующих им правил воспитательной (обучающей) деятельности педагога, целенаправленное применение которых позволяет существенно повысить эффективность управления соответствующим видом деятельности и общения воспитуемых (обучаемых) в процессе решения определенного типа воспитательных (дидактических) задач.

Метод самовоспитания (учения) — это разработанная с учетом педагогических (дидактических) принципов и закономерностей система приемов и соответствующих им правил самовоспитания (учения), целенаправленное применение которых существенно повышает эффективность самоуправления личности в различных видах деятельности и общения в процессе решения определенного типа задач самовоспитания (учебных задач).

В предложенных определениях методов воспитания и самовоспитания, преподавания и учения осуществлен общий генетический и одновременно деятельностно-личностный подход к трактовке категории «метод» в педагогике и дидактике.

Действительно, с формально-логической точки зрения понятие «метод», его педагогическую сущность мы раскрываем генетически. В связи с этим предложенное определение отвечает на вопрос: как разрабатывается и совершенствуется метод воспитания (преподавания) или метод самовоспитания (учения)?

Если обратиться, например, к исследовательскому методу или методам проблемного обучения, то сначала эмпирически и далее теоретически была обнаружена дидактическая закономерность: чем чаще ставятся и успешнее разрешаются в процессе обучения учебные проблемы (исследовательские задачи, исследовательские задания), тем существеннее повышается эффективность процесса обучения. На этой основе был обоснован исследовательский принцип, а позднее и принцип проблемности.

Исследовательский принцип, а затем и принцип проблемности, став общей стратегией деятельности педагогов, потребовал для своей реализации некоторой системы приемов (правил), как отбирать цели и содержание учебного материала для того чтобы создать проблемную ситуацию, как создать проблемную ситуацию, как ее наиболее эффективно разрешить.

Различные типы и виды учебных проблем (например, теоретические и экспериментальные) потребовали разработки адекватных им приемов, правил деятельности и педагога, и студентов. Таким образом, закономерность как дидактическая закономерность и дидактический принцип выполнила важную системообразующую функцию в разработке и структурировании приемов и правил деятельности педагогов, и студентов.

Наконец, хотелось бы развести понятия «прием» и «правило», «прием» и «метод». По этим вопросам в педагогической литературе так же нет исчерпывающего ответа. Однако не утратили свою актуальность соображения, высказанные в «Общих основах педагогики» под редакцией Ф.Ф.Королева и В.Е.Гмурмана: «Разграничивая понятия «метод» и «прием», следует иметь в виду, что их граница очень подвижна, изменчива» [45, с.133]. «Каждый метод представляет собой определенную систему приемов» [18, с.134].

В свою очередь прием как элемент метода и соответственно фрагмент деятельности состоит из системы наиболее рациональных действий. При помощи приема не решается вся задача, а лишь какой-то ее этап, какая-то ее часть.

Таким образом, прием и метод соотносятся как часть и целое. Если далее соотнести понятия «прием» и «правила», то следует обратить внимание на следующее. Правило — это нормативное предписание, указание, как следует действовать наиболее оптимальным образом, чтобы осуществить соответствующий ему прием деятельности. Следовательно, правило выступает описательной, нормативной моделью приема, а система правил для решения определенного типа задач — это уже нормативно-описательная модель метода.

В настоящее время в педагогической и дидактической литературе выделено довольно большое число (по нашим подсчетам более 50) методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения), значительная часть из которых прямо или косвенно ориентирована на развитие творческих способностей личности. Особенно большое распространение получили методы проблемного обучения. По бинарной классификации М.И.Махмутова — пять методов преподавания и пять методов учения. Выделяется целая группа методов организации дидактических, деловых и других игр. Интенсивно разрабатываются эвристические методы (мозговой штурм, эмпатия, инверсия и эвристические вопросы и др.), которые непосредственно ориентированы на развитие интуиции и других компонентов творческих способностей личности.

Если учесть, что эти методы ежедневно педагогу-практику приходится соотносить с традиционными методами воспитания и обучения и испытывать всякий раз затруднения в их отборе, то возникает реальная потребность предпринять классификацию методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) с учетом современных методологических принципов целостности, системности, деятельностного, личностного и других подходов.

Однако с учетом принципа историзма этому непременно должен предшествовать хотя бы краткий экскурс в историю разработки проблемы классификации методов в педагогике и дидактике. Попытаемся это сделать, естественно, с учетом специфики проблем педагогики под углом зрения генезиса методов с ориентацией на развитие творческих способностей личности.

Анализ методов обучения, воспитания в прошлом показывает, что еще Ян Амос Коменский призывал учителей обучать своих учеников так, «чтобы они исследовали и познавали самые предметы, а не помнили только чужие наблюдения и объяснения» [46, с.138].

Выдающийся немецкий педагог А.Дистервег пропагандировал методы преподавания, побуждающие мысль ученика, активно формирующие умение рассуждать и наблюдать. Его дидактика развивающего обучения основана на применении эвристического метода и сократической беседы.

К.Д.Ушинский в разработанной им дидактической системе предусматривал: обучение сравнению и сопоставлению, применение сократического метода, постепенное повышение умственной нагрузки обучающихся, последовательное развитие у них навыков и умений познавательной деятельности.

Анализ педагогической деятельности и ее результативности позволил П.Ф.Каптереву выделить три формы передачи знаний подрастающему поколе-

нию: догматический, аналитический и генетический, подразделив последнюю на два вида — сократический и эвристический. Эвристический метод, по его меткому замечанию, особенно активизирует «самостоятельное внимание слушателя к предмету исследования» [47, с.348].

Идеи эвристического, а позднее — исследовательского метода, особенно тщательно и всесторонне разрабатывались в двадцатые годы. Обращалось особое внимание на совершенствование и применение «активных методов». Н.К.Крупская дала наиболее ценные методологические рекомендации относительно их применения. «Методы словесный и наглядный — методы пассивные. Исследовательский метод и метод трудовой — методы активные», — писала Н.К.Крупская в 1927 году в отзыве на рукопись статьи Б.П.Есипова «О терминологии методических приемов» [48]. Вместе с тем она не противопоставляла эти две группы методов, много внимания уделяла развитию коллективного труда учащихся, методам их самоуправления.

Постепенно в отечественной педагогике накапливается богатый арсенал методов обучения, воспитания и самовоспитания учащихся, студентов, по-прежнему необходима классификация. Были предложены различные основания (признаки) для классификации методов обучения и воспитания. Наиболее известна классификация методов обучения по источникам передачи и характеру восприятия учебного материала обучающимися, согласно которой выделяются словесные, наглядные и практически методы обучения. Данная классификация предложена С.И.Перовским, Е.Я.Голанддом. Эта «традиционная классификация», как ее часто называют, получила всестороннюю и, надо заметить, обоснованную критику, особенно в работах М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера, которые в свою очередь предложили в соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся такие методы как объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, эвристический, исследовательский.

Несомненно, прогрессивным явлением в советской дидактике является бинарный подход к классификации методов обучения (методов преподавания и методов учения), который представлен в работах М.М.Левиной, М.И.Махмутова, Т.И.Шамовой и других.

Поскольку обучение — двусторонний процесс, слагающийся из деятельности педагога и деятельности студентов, то каждый из этих видов деятельности имеет свои цели, содержание и, надо полагать, методы. Теоретический анализ показывает, что воспитательный процесс также может и должен быть рассмотрен с бинарных, деятельностно-личностных позиций. В связи с этим следует выделить и классифицировать методы воспитания и соответственно им методы самовоспитания личности студента. Но они, естественно, будут разные, в зависимости от воспитательных (дидактически) целей-задач. Не случайно, например, в учебниках педагогики выделяют методы нравственного воспитания, методы трудового воспитания, методы эстетического воспитания и т.д.

Наиболее плодотворным и перспективным оказался управленческий подход к разработке и классификации методов обучения. Наиболее характерным

в этом плане является классификация методов, предложенная Ю.К.Бабанским [49, с.23], который выделил три большие группы методов: методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, методы стимулирования и мотивации учения, методы контроля и самоконтроля. Следуя логике исследования методов обучения Ю.К.Бабанского, считаем возможной, во-первых, его идею управленческого подхода распространить и на методы воспитания, и на методы самовоспитания личности. Во-вторых, даже терминологически (см. методы контроля и самоконтроля) более перспективно управленческий подход при классификации методов осуществить бинарно и распространить для всех методов, а не только для контроля и самоконтроля. И, в-третьих, организация, стимулирование, контроль не исчерпывают всех методов педагогического управления, а методы мотивации и самоконтроля — методов самоуправления студента в учебной деятельности.

Поэтому, если взять за основу классификации функции управления с учетом специфики задач, которые решают педагог и студент на различных этапах педагогического управления и самоуправления, можно выделить следующие методы:

Методы воспитания (преподавания) с позиции основных этапов педагогического управления должны включать в себя: методы: **целеполагания, планирования, организации, стимулирования, релаксации, нормирования, учета, контроля, педагогического анализа, коррекции.**

Методы самовоспитания (учения) с позиции основных этапов самоуправления личности и коллектива — методы **целеполагания, самоорганизации, мобилизации, релаксации, нормирования, учета, самоконтроля, самоанализа, самокоррекции.**

Нетрудно увидеть, что при таком перечне методов мы добиваемся целостности и завершенности классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) с позиции их управленческой функции, чего не было достигнуто ни в одной из известных нам классификаций.

Действительно, в учебниках педагогики часто педагогический процесс начинают анализировать с «организации», а реально он начинается с «целеполагания». Кроме того, методы педагогического управления существенно меняются и зависят от уровня проблемности задачи, которую решает студент. Так, если студент решает типовую задачу, метод преподавания будет информационно-алгоритмический.

Информационно-алгоритмический метод преподавания — это система приемов (правил) деятельности педагога по сообщению учебной информации и применению алгоритмических средств прямого и оперативного управления репродуктивной (исполнительной) деятельности студента.

Если же педагогу требуется организовать студента на решение творческой задачи, то его метод будет уже существенно иным. Его можно назвать проблемно-эвристическим, так как в деятельности педагога будут доминировать при-

емы (правила) деятельности по применению эвристических средств косвенного и перспективного управления.

Возможен и промежуточный метод преподавания — проблемно-информационный, когда педагог ставит проблему и дает частичную информацию, указание, разъяснение общего характера по ее решению.

Таким образом, условно выделив три уровня проблемности учебных (воспитательных) задач, можно выделить три метода воспитания (преподавания) и три различных метода самовоспитания (учения), как показано в табл. 1.4. На различных этапах развития педагогики и дидактики было немало сторонников классификации методов обучения по логическому признаку. Классификации методов обучения по логическому признаку придерживаются В.Ф.Паламарчук, В.И.Паламарчук, С.Г.Шаповаленко. Логический подход к разработке методов обучения характерен для А.И.Анастасьева (1911), М.И.Демкова (1917), М.А.Данилова (1965), Д.В.Вилькеева (1972) и других. М.Н.Алексеев [50, с.20-28] по логическому основанию выделил индуктивный, дедуктивный, аналитический и синтетический методы обучения.

Действительно, имеются веские основания для того, чтобы логические приемы (правила) деятельности брать в качестве критерия при классификации методов обучения (преподавания и учения). «Функции и место различных групп логических методов в учебном процессе различны, — пишет В.Ф.Паламарчук, — на этапе восприятия и осмысления новой информации более эффективны аналитические методы и приемы (анализа и выделения главного, классификации, определения и объяснения понятий, аналогии), на этапе обобщения и применения знаний — синтетические методы и приемы (обобщения, систематизации, конкретизации, доказательства и опровержения)» [51, с.87].

Однако для большего класса задач воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения), особенно для решения творческих задач, лучшие результаты дает применение приемов (правил) эвристического типа. Поэтому наряду с логическими в педагогическом процессе находят все более активное применение эвристические методы (мозговой штурм, эмпатия, инверсия, синектика и др.).

Анализ обучающей, воспитывающей деятельности педагога и учебной деятельности студентов в различных ситуациях учебного процесса показывает, что система их действия во многом предопределяется тем, на основу каких методов научного познания в своей деятельности они опираются. Возможность классифицировать методы обучения (преподавания и учения) по такому важному критерию как основы методов научного познания либо выдвигались, либо косвенно обсуждались в работах М.А.Данилова, А.В.Усовой, Д.В.Вилькеева, В.И.Андреева и других.

В своих более ранних публикациях автор на материале обучения физики показал, что, например, эксперимент, является и методом преподавания (чаще всего в процессе демонстрационного эксперимента преподавателя), и методом учения (особенно в процессе фронтальных опытов, выполнения лабораторных работ и т.д.).

Многомерный подход к классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения)

Основание (признак) классификации методов	Субъективно-объективные отношения (кто кого воспитывает)	Доминирующие цели (задачи)		Доминирующие функции управления в процессе	
		Воспитания (преподавания)	Самовоспитания (учения)	Воспитания (преподавания)	Самовоспитания (учения)
<p align="center">Наименование методов</p> <p>а) методы воспитания (педагог воспитывает учащихся; студентов) б) методы самовоспитания (личность воспитывает самое себя) в) методы воспитания личности в коллективе (воспитывает коллектив): 1. общественное мнение; 2. традиции коллектива; 3. соревнования; 4. общение; 5. пример лучших; 6. повышение требований, усложнение задач и заданий; 7. поощрение и порицание</p>	<p>методы умственного воспитания методы нравственного воспитания методы трудового воспитания методы общественного воспитания методы физического воспитания методы воспитания эстетического воспитания методы преподавания</p>	<p>методы умственного самовоспитания методы нравственного самовоспитания методы трудового самовоспитания методы общественного самовоспитания методы физического самовоспитания методы эстетического самовоспитания методы учения</p>	<p>методы педагогического управления: 1) целеполагания, 2) планирования, 3) организации, 4) стимулирования, 5) релаксации, 6) контроля 7) нормирования, 8) учета, 9) педагогического анализа, 10) коррекции</p>	<p>методы самоуправления: 1) целеполагания, 2) планирования, 3) самоорганизации, 4) мобилизации, 5) релаксации, 6) самоконтроля 7) нормирования, 8) учета 9) самоанализа,</p>	

Основание (признак) классификации методов	Уровень проблемности задач		Основы методов научного познания, применяемых в процессе воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения)	Доминирование логических или эвристических приемов (правил) деятельности в процессе как воспитания (преподавания), так и самовоспитания (учения)
	воспитания (преподавания)	самовоспитания (учения)		
Наименование методов	методы воспитания (преподавания) а) проблемно-эвристический, б) проблемно-информационный, в) алгоритмический	методы самовоспитания (учения): а) творческий (исследовательский), б) репродуктивно-исследовательский, в) репродуктивный (исполнительский)	логический, исторический, математический, моделирование, эксперимент и др.	а) логические (анализа, сравнения, описания, определения, объяснения, доказательства, обобщения, систематизации, классификации). б) эвристические (мозгового штурма, инверсии, эмпагии, эвристических вопросов, многомерных матриц, синектики и др.).

Основание (признак) классификации методов	Доминирование процессов (правил)		Доминирование приемов (правил) релаксации (снятие напряжения) в процессе	
	стимулирования в процессе воспитания	мобилизации личности в процессе самовоспитания	воспитания	самовоспитания
Наименование методов	Методы стимулирования: 1. Внушение личной, общественной значимости деятельности 2. Повышение требований, уровня трудности заданий 3. Создание проблемных ситуаций 4. Создание дискуссионных ситуаций 5. Создание нравственных ситуаций 6. Создание ситуаций ролевого общения 7. Поощрения и порицания	Методы мобилизации: 1. Самовнушение личной, общественной значимости и успешности деятельности 2. Повышение требований, уровня трудности задач и заданий 3. Разрешение проблемных ситуаций 4. Участие в дискуссионных ситуациях 5. Разрешение нравственных ситуаций 6. Участие в ролевых играх 7. Самопоощрение и самопорицание	1. Внушение, ориентированное на снятие напряжения воспитуемых 2. Снижение требований, уровня трудности задач и заданий 3. Создание ситуаций снятия напряжения: а) с применением функциональной музыки, б) с применением специальных поз типа «поза кучера», в) переклочение на малозначимые виды деятельности и др. Г. Ипноз	Методы релаксации 1. Самовнушение, ориентированное на снятие напряжения 2. Снижение требований, уровня трудности заданий 3. Самостоятельное снятие психических напряжений: а) с применением функциональной музыки, б) с применением специальных поз типа «поза кучера», в) переклочение на малозначимые виды деятельности и др. 4. Аутогенная тренировка

В условиях вуза методы преподавания и методы учения все более и более опираются на методы научного познания, а в системе УИДС (учебно-исследовательской деятельности студентов), особенно НИДС (научно-исследовательской деятельности студентов) практически их применяю в полном объеме. Поэтому основы методов научного познания (эксперимента, моделирования, логических, математических, исторических и др.) могут быть представлены при классификации методов преподавания и учения. Вместе с тем, если взять эксперимент как метод преподавания и учения, то он имеет значительные возможности для воспитания и самовоспитания (формирует целеустремленность, наблюдательность, собранность, способность принимать ответственные решения). Если взять, например, исторический метод, то его применение воспитывает у студентов отношение к тому или иному историческому факту, развивает способности видеть явления в их историческом развитии и т.д., поэтому в основу методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) могут быть положены основы методов научного познания (логический, исторический, математический, моделирования, экспериментальный и др.).

В последней классификации Ю.К.Бабанского в отдельную группу методов выделены методы стимулирования и мотивации учения. Нам представляется возможной и необходимой, особенно с учетом современных исследований по суггестопедии, аутотренингу, разработки интенсивных методик обучения иностранному языку, а также активизации и интенсификации процесса воспитания и самовоспитания, выделить в отдельную группу **методы стимулирования** как методы воспитательной деятельности педагога, а методы самовоспитания в этой группе целесообразнее назвать **методами мобилизации**. Кроме того, наряду со стимулированием и мобилизацией большой эффект достигается применением **методов релаксации**, которые также применяются бинарно и в процессе самовоспитания.

Предпринятый многомерный, бинарный, деятельностно-личностный системный и целостный подход к классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) открывает, на наш взгляд, новые возможности для педагогического осмысления всего богатства современных педагогических методов, особенно для развития творческих способностей личности студента. Более того, в предложенной классификации (каждый педагог-практик мысленно ее соотнесет с применяемыми методами) видны резервы, слабые места, недостаточная научная разработка отдельных методов. Так, из методов педагогического управления особенно слабо разработаны методы целеполагания, нормирования и учета, педагогического анализа процесса и достигнутого результата.

Действительно, если взять метод целеполагания, то для его разработки нужна система правил отбора целей воспитания в зависимости от возраста, специфики учебного предмета, этапа овладения учебным материалом, этапа педагогического управления, соответствующего вида деятельности воспитуемых, в том числе и учебно-творческой деятельности.

Методы нормирования и учета требуют разработки системы педагогических правил, прежде всего, норм времени на репродукцию и творчество студентов, учета реального соотношения этих и других видов деятельности в практике современной высшей школы.

Особенно слабо разработаны и, как следствие, не получили должного практического применения эвристические методы учебно-творческой деятельности студентов. Поэтому разработке правил применения этих методов и будет уделено особое внимание в следующем параграфе.

Предложенный многомерный подход классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) существенно упрощает их выбор и для развития творческих способностей студента. Действительно, чтобы осуществить выбор соответствующего метода, необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Кто кого воспитывает? (см. табл. 1.4).
2. Какие цели, задачи при этом ставятся?
3. Какие при этом доминируют, реализуются функции управления?
4. Каков уровень проблемности задач?
5. Не целесообразно ли использовать методы научного познания? Какие?
6. Логические или, наоборот, эвристические методы доминируют в деятельности?
7. Необходимы ли методы стимулирования? Какие?
8. Не целесообразно ли использование методов релаксации? Каких?

Отвечая последовательно на эти вопросы, удастся выбрать совокупность тех необходимых и достаточных методов воспитания (преподавания) или самовоспитания (учения), которые последовательно бы решали всю совокупность педагогических задач развития способностей личности студента.

Предложенная многомерная модель классификации методов воспитания (преподавания) и самовоспитания (учения) также отражает и диалектику методов, их многообразии, сочетаемости и тенденцию к взаимопереходу. Кроме того, предложенная модель классификации методов является открытой системой, которая в будущем, несомненно, будет совершенствоваться и дополняться.

6.4. Эвристические методы генерирования новых идей

Если мысленно все известные методы решения творческих задач разделить по признаку доминирования логических или, наоборот, эвристических (интуитивных) процедур и соответствующих им правил деятельности, то можно выделить две большие группы методов: а) логические методы решения творческих задач — методы, в которых преобладают логические правила анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д., б) эвристические методы решения творческих задач.

Эвристические методы — это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности студента (методы учения), разработанные с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления в целях развития интуитивных процедур деятельности студентов в решении творческих задач.

Особенностью предложенного определения является генетический подход, открывающий путь к разработке и систематике эвристических правил, которые уже частично ранее были выделены, либо недостаточно осознанно использовались рационализаторами, изобретателями, педагогами, однако в обобщенном виде не были представлены в педагогической литературе. А это чрезвычайно затрудняло их практическое применение. Поэтому обучение студентов решению творческих задач в вузовской практике в основном осуществлялось методом проб и ошибок, то есть далеко не лучшим образом. Правда, как в отечественной практике в работах Г.С.Альтшуллера [52], Г.Я.Буша [53], так и в зарубежной практике [54] имеются серьезные попытки описать эти методы в применении для изобретателей, например, метод мозгового штурма, метод синектики и др., но эти методические рекомендации, как правило, не ориентированы на их применение в практике обучения. Вместе с тем с позиций генетического подхода открываются вполне реальные возможности их педагогического осмысления и, что особенно важно, педагогического представления как системы принципов и правил учебно-творческой деятельности. С учетом сказанного в рамках этого параграфа автор придерживался следующей логики: а) стремился показать первоисточники зарождения, открытия соответствующего эвристического метода; б) с педагогических позиций попытался уточнить соответствующую педагогическую закономерность и на ее основе сформулировать принцип и правила практической реализации соответствующего метода; в) указать наиболее общие достоинства и недостатки, границы применения метода.

Продвигаясь именно в этом направлении, последовательно раскроем эвристические методы учебно-творческой деятельности, которые могут быть широко применены в практике обучения в высшей школе.

Метод, о котором далее пойдет речь, более известен в литературе как метод «мозгового штурма». Метод и термин «мозговой штурм», «мозговая атака» предложены американским ученым А.Ф.Осборном как улучшенный вариант диалога Сократа с широким использованием свободных ассоциаций, одновременным созданием психоэвристического микроклимата в малых группах для повышения эффективности решения творческих, особенно изобретательских задач.

Эвристический диалог «мозговой атаки» базируется на ряде психологических и педагогических закономерностей, но прежде чем их сформулировать, следует кратко остановиться на тех теоретических предпосылках, которыми руководствовались создатели этого метода. Изобретателями было отмечено, что коллективно генерировать идеи эффективнее, чем индивидуально. В обычных условиях творческая активность человека часто сдерживается явными и не

явно существующими барьерами (психологическими, социальными, педагогическими и т.д.). Эту ситуацию удобно выразить при помощи модели «шлюза». Творческая активность человека чаще всего потенциально сдерживается, как энергия воды при помощи «шлюза». Поэтому нужно открыть «шлюз», чтобы его высвободить. Жесткий стиль руководства, боязнь ошибок и критики, сугубо профессиональный и слишком серьезный подход к делу, давление авторитета более способных товарищей, традиции и привычки, отсутствие положительных эмоций — все это выполняет роль «шлюза». Диалог в условиях «мозговой атаки» выступает в роли средства, позволяющего убрать «шлюз», высвободить творческую энергию участников решения творческой задачи.

В настоящее время выработано несколько модификаций метода «мозговой атаки».

Прямая коллективная «мозговая атака»

Прямая «мозговая атака» как метод коллективного генерирования идей решения творческой задачи был предложен А.Ф.Осборном. Цель этого метода заключается в сборе как можно большего количества идей, освобождения от инерции мышления, преодоления привычного хода мысли в решении творческой задачи.

Основной принцип и правило этого метода — абсолютный запрет критики предложенных участниками идей, а также поощрение всевозможных реплик, шуток. Успех применения метода во многом зависит от руководителя дискуссии (или, как его обычно называют, руководителя сессии). Руководитель сессии должен умело направлять ход дискуссии, удачно ставить стимулирующие вопросы, осуществлять подсказки, использовать шутки, реплики. Количество участников сессии обычно составляет от 4 до 15 человек. Наиболее оптимальной считается группа от 7 до 13 человек. Желательно, чтобы участники сессии были разного уровня образования, разных специальностей, однако рекомендуется соблюдать баланс между участниками разного уровня активности, характера и темперамента.

Длительность «мозговой атаки» варьируется от 15 минут до одного часа. Отбор идей производят специалисты-эксперты, которые осуществляют их оценку в два этапа. Вначале из общего количества отбирают наиболее оригинальные рациональные, а потом отбирается самая оптимальная с учетом специфики творческой задачи и цели ее решения.

Массовая «мозговая атака»

Массовая «мозговая атака», предложенная Дж.Дональдом Филипсом (США), позволяет существенно увеличить эффективность генерирования новых идей в большой аудитории (число участников варьируется от 20 до 60 человек). Особенность этой модификации метода заключается в том, что при-

сутствующих делат на малые группы численностью 5-6 человек. Руководитель каждой группы является одновременно руководителем всей сессии. После разделения аудитории на малые группы последние проводят самостоятельную сессию прямой мозговой атаки. Длительность работы малых групп может быть разной, но четко определенной, например, 15 минут. После генерирования идей в малых группах проводится их оценка. Затем выбирают наиболее оригинальную.

«Мозговой штурм» — диалог с деструктивной отнесенной оценкой

Этот метод был предложен советским исследователем Е.А. Александровым и модифицирован Г.Я.Бушем. Сущность диалога заключается в активизации творческого потенциала изобретателей при коллективном генерировании идей с последующим формулированием контридей. Предусматривается поэтапное выполнение следующих процедур:

1-й этап — формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости;

2-й этап — создание группы анализа проблемной ситуации, формирование исходной изобретательской задачи в общем виде, сообщение задачи вместе с описанием деструктивной отнесенной оценки всем участникам диалога;

3-й этап — генерирование идей по правилам прямой коллективной «мозговой атаки» (особе внимание обращается на создание творческой, непринужденной обстановки);

4-й этап — систематизации и классификация идей. Изучаются признаки, по которым можно объединить комплексные идеи, и согласно этим признакам идеи классифицируются в группы. Составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи;

5-й этап — деструктурирование идей, то есть оценка идей на реализуемость в процессе «мозговой атаки». «Мозговая атака» на этом этапе направлена только на всестороннее рассмотрение возможных препятствий на пути к реализации выдвинутых идей;

6-й этап — оценка критических замечаний, высказанных во время предыдущего этапа, и составление окончательного списка практически используемых идей. В список вносятся только те идеи, которые не были отвергнуты вследствие критических замечаний, а также выдвинутых контридей.

Наиболее эффективные результаты достигаются в случаях, когда все участники мозговой атаки рационально распределяются на: 1) группу генерирования идей; 2) группу анализа проблемной ситуации и оценки идей; 3) группу генерирования контридей.

Выше кратко описаны самые типичные модификации метода «мозговой атаки». Встречаются и другие названия этого метода: метод «мозгового штурма», метод «отнесенной оценки». Термин «мозговая атака» нам представляет-

ся не совсем удачным, так как «мозг» — понятие физиологическое, а «атака», «штурм» — понятия, заимствованные из военного лексикона. Нам представляется, что с педагогической точки зрения более удачно данный метод назвать методом коллективного поиска оригинальных идей.

Метод коллективного поиска оригинальных идей базируется на следующих педагогических закономерностях и соответствующих им принципах.

Первая закономерность и соответствующий ей принцип сотворчества (сотрудничества) педагога и студентов. Педагог, опираясь на демократический стиль общения, поощряя фантазию, неожиданные ассоциации, стимулирует зарождение оригинальных идей и выступает как их соавтор. И чем более развиты способности педагога к сотрудничеству (к сотворчеству), тем эффективнее при прочих условиях способы решения творческих задач его студентами.

Вторая закономерность и соответствующий ей принцип доверия творческим силам и способностям студентов. Все студенты выступают на равных: шуткой, удачной репликой преподаватель поощряет малейшую творческую инициативу своих студентов.

Третья закономерность и принцип — это использование оптимального сочетания интуитивного и логического. В условиях генерирования идей оптимальным является ослабление активности логического мышления и всяческое поощрение интуиции. Этому в немалой степени способствуют и такие правила как запрет критики, отсроченный логический и критический анализ генерированных идей.

В чем достоинство метода коллективного поиска оригинальных идей? К несомненным достоинствам этого метода следует отнести то, что он уравнивает всех членов группы, так как авторитарность педагогического руководства в процессе его применения недопустима. Лень, рутина мышления, рационализм, отсутствие эмоционального «огонька» в условиях применения этого метода как бы автоматически снимаются. Доброжелательный педагогический микроклимат создает условия для раскованности, активизирует интуицию и воображение.

*Эвристические правила применения метода
коллективного поиска оригинальных идей*

Для педагога

1. Студенты группы делятся на малые учебные группы по 5-7 человек:
 - а) группу генерирования идей;
 - б) группу критического анализа предложенных идей;
 - в) группу защиты критикуемых идей;
 - г) группу окончательной оценки предложенных идей.

Для студентов

1. Обсуждение проблемы начинайте с дальних подходов, желательно неоднократно ее переформулируя.

Не исключена возможность, что все студенты группы поэтапно выполняют все вышеуказанные функции решения творческой задачи последовательно.

2. Педагог должен стремиться к доброжелательному, демократическому стилю общения, а для этого представлять всем студентам равные права высказывать любые идеи, рассуждать вслух, бросить подходящую реплику, шутку.

3. Педагог должен постоянно поощрять и направлять ход дискуссии, приобщая к решению творческой задачи всех участников дискуссии.

4. На первых этапах (на этапе генерирования идей) никто из студентов не имеет права критиковать предложения, выдвинутые идеи, высказывать иронические замечания, т.е. педагог добивается абсолютного запрета критики.

5. В процессе генерирования идей педагог постоянно поощряет и направляет ход дискуссии, побуждает студентов к поиску аналогий, объединению или, наоборот, разъединению элементов, интенсификации или, наоборот, замедлению анализируемых процессов, поиску все новых функций объекта и т.д.

6. На этапе критики идей любая форма их защиты запрещена. Автор высказанной идеи должен и сам высказать мнение о ее недостатках.

7. На заключительных этапах дискуссии критика вновь запрещена, высказываются лишь предложения в пользу конкретизации, развития наиболее оригинальной идеи, предложения по ее практической осуществимости.

8. Общий итог выдвинутых идей, обобщающих критических замечаний подводит педагог.

Недостатки и ограничения метода заключаются в том, что его применение позволяет выдвинуть, найти творческую идею в самом общем виде. Метод не

2. Выдвигаемые идеи целесообразно фиксировать, например, записывать в тетради, на доске или при помощи магнитофона.

3. На этапе генерирования идей любая критика запрещена.

4. Будьте доброжелательны друг к другу, не забывайте, что чувство юмора и положительные эмоции хорошо стимулируют фантазию и воображение.

5. В процессе генерирования идей используйте аналогии, попытайтесь объединить или, наоборот, разъединить элементы, интенсифицировать или замедлить анализируемый процесс и т.д.

гарантирует тщательную разработку идеи. Он также неприменим, или имеет ограничения в применении, когда творческая задача требует больших предварительных расчетов, вычислений. Применение метода коллективного поиска оригинальных идей требует сравнительно высокого педагогического мастерства, способностей к импровизации, чувства юмора. В процессе его применения иногда создается иллюзия некоторого, наиболее вероятного средства, приема, подхода решения творческой задачи. Логика мышления группы устремляется чаще всего именно в этом направлении, но этот наиболее очевидный для решающих задачу подход является иногда и ложным.

Метод эвристических вопросов

Этот метод известен также как метод «ключевых вопросов». Метод эвристических вопросов целесообразно применять для сбора дополнительной информации в условиях проблемной ситуации или упорядочения уже имеющейся информации в самом процессе решения творческой задачи. Кроме того, эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи. Не случайно в практике преподавания (учителя математики, физики) их также называют наводящими вопросами, так как удачно поставленный педагогом вопрос наводит студента на идею решения, правильного ответа. Эвристическим вопросам уделял много внимания американский математик и педагог Д.Пойя, на исследования которого автор этой книги опирался при разработке правил и систематики эвристических вопросов.

Следует заметить, что эвристические вопросы широко использовал в своей научной и практической деятельности еще древнеримский философ Квинтилиан. Он рекомендовал своим ученикам для сбора достаточно полной информации о каком-либо событии поставить перед собой и ответить на следующие семь ключевых, или эвристических, вопросов: кто? что? зачем? где? чем? как? когда?

Метод эвристических вопросов базируется на следующих закономерностях и соответствующих им принципах:

- 1) проблемность и оптимальность (путем искусно поставленных вопросов проблемность задачи снижается до оптимального уровня);
- 2) дробление информации (эвристические вопросы позволяют осуществить разбивку задачи на подзадачи);
- 3) целеполагание (каждый новый эвристический вопрос формирует новую стратегию — цель деятельности).

Эвристические вопросы, стимулирующие решение творческих задач
(составлены на основе рекомендаций Д.Пойя) [55]

1. Нужно ясно понять предложенную задачу, а для этого — поставить перед собой вопросы: Что неизвестно? Что дано? В чем состоит условие? Возможно ли удовлетворить условию? Достаточно ли условие для определения неизвестного? Или недостаточно? Или чрезмерно? Или противоречиво? Сделайте

чертеж. Введите подходящее обозначение. Разделите условие на части. Постарайтесь записать их.

2. Поиск идей решения и составление плана решения. Как найти связь между данными и неизвестными? Не известна ли вам какая-нибудь родственная задача? Нельзя ли ею воспользоваться? Нельзя ли использовать метод ее решения? Не следует ли ввести какой-либо вспомогательный элемент, чтобы воспользоваться прежней задачей? Нельзя ли сформулировать задачу иначе, проще? Нельзя ли придумать более доступную задачу? Более общую? Более частную? Аналогичную задачу? Нельзя ли решить часть задачи, удовлетворить часть условий? Нельзя ли извлечь что-либо полезное из данных? Все ли данные и условия вами использованы? Приняты ли во внимание все понятия, содержащиеся в задаче?

Правила метода эвристических вопросов

Для педагога

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи.
2. В вопросах должна быть минимальная информация
3. При постановке серии вопросов:
а) постепенно снижайте уровень проблемности задач; б) добивайтесь их логической взаимосвязи; в) интересно их формулируйте; г) стимулируйте как логические, так и интуитивные процедуры мышления; д) старайтесь, чтобы новый вопрос давал бы новый неожиданный взгляд на задачу; е) разбивайте задачу на подзадачи, этапы.

Для студентов

1. Запоминайте наиболее характерные эвристические вопросы и, по возможности, систематизируйте их.
2. Ставьте перед собой такие вопросы, которые бы:
а) упростили задачу;
б) позволили осмыслить задачу с новой неожиданной точки зрения; в) стимулировали использование полученных знаний, опыта решения других задач;
г) позволили разбить задачу на подзадачи; д) побуждали вас к самоконтролю.

3. Осуществление плана. Осуществляя план решения, контролируйте каждый свой шаг: ясно ли вам, что предпринятый вами шаг правилен? Сумеете ли доказать, что он правилен?

4. Контроль и самоконтроль полученного решения. Нельзя ли проверить результат? Нельзя ли проверить ход решения? Нельзя ли получить тот же результат иначе? Нельзя ли проверить правдоподобность, размерность полученного результата? Нельзя ли в какой-нибудь другой задаче использовать полученный результат? Нельзя ли решить задачу, обратную этой?

Достоинства метода эвристических вопросов заключаются в его простоте и эффективности для решения любых задач. Эвристические вопросы особенно развивают интуицию мышления, общую логическую схему решения творческих задач.

Недостатки и ограничения этого метода в том, что он не дает особо оригинальных идей и решений и, как другие эвристические методы, не гарантирует абсолютного успеха в решении творческих задач. Не следует превращать метод эвристических вопросов в «эвристическую мышеловку» для студентов, на что обращали внимание советские педагоги еще в 20-30-е годы. Так, А.П.Пинкевич, критикуя злоупотребления педагогов в дроблении вопросов и постановку бесконечного числа мелких вопросов в процессе использования эвристического метода, писал: «Больше всего в этом грешат методисты, применяющие так называемый эвристический метод, метод вопросов и ответов, где на каждом шагу перед мыслью ребенка расставляется «мышеловочная индукция» [56].

Метод многомерных матриц

Этот метод среди исследователей и изобретателей также известен как метод «морфологического ящика» или метод «морфологического анализа». Наиболее полное обоснование и практическое применение этот метод получил при разработке системы реактивных двигателей швейцарским ученым Ф.Цвики /57/. С опорой на этот метод Ф.Цвики получил значительное число изобретений, анализируя проблемы, которые чаще всего стоят перед исследователями и изобретателями. Ф.Цвики разделил их на три большие класса: 1) проблемы, для решения которых можно использовать сравнительно небольшое число уже известных элементов; 2) проблемы, для решения которых требуется использовать еще неизвестные новые элементы; 3) проблемы больших чисел.

Исходная идея метода многомерных матриц в решении творческих задач заключается в следующем. Поскольку новое очень часто представляет собой иную комбинацию известных элементов (устройств, процессов, идей и т.д.) или комбинацию известного с неизвестным, то матричный метод позволяет это сделать не путем проб и ошибок, а целенаправленно и системно. Таким образом, метод многомерных матриц базируется на принципе системного анализа новых связей и отношений, которые проявляются в процессе матричного анализа исследуемой проблемы.

Нельзя не заметить, что наименование метода «морфологический ящик» для целей обучения является не совсем удачным, так как это название не столько отражает суть метода, сколько создает ореол таинственности и значительности. К тому же часто никакого «ящика» не получается, а в поисках новой идеи удается решить проблему, используя анализ двумерной матрицы.

Достоинствами метода многомерных матриц является то, что он позволяет решить сложные творческие задачи и найти много новых, неожиданных, оригинальных идей.

Недостатки и ограничения метода многомерных матриц заключаются в следующем. Даже при решении задач средней трудности в матрице могут оказаться сотни вариантов решений, выбор из которых оптимального оказывается затруднительным. Данный метод не гарантирует, что будут учтены все параметры исследуемой системы. Применение метода требует определенного навыка и мастерства, как со стороны преподавателя, так и со стороны студента.

*Эвристические правила применения
метода многомерных матриц*

1. Помните, что метод многомерных матриц дает положительные результаты как на этапе выявления проблемы (противоречий), так и в процессе разработки новой идеи, поиска новых идей и их всевозможных комбинаций.
2. При составлении матриц добивайтесь полного перечня признаков (характеристик, идей, процессов) с целью их системного анализа.

Для педагога

3. Постарайтесь преодолеть у студентов стремление к поверхностному анализу вновь полученных комбинаций элементов.

4. Побуждайте студентов к поиску не любых, а оригинальных, оптимальных идей и решений.

Для студентов

3. Не спешите отбросить вновь найденную идею, а стремитесь всесторонне ее осмыслить и проанализировать.

4. При построении матрицы нецелесообразно использовать более 7 элементов, то есть двухмерная матрица должна быть не более 7x7 (7 оптимальное число признаков для удержания в оперативной памяти).

5. Помните основные этапы применения метода многомерных матриц
- А. Уточнение формулировки проблемы.
 - Б. Выделение всех возможных параметров объекта исследования, изобретения.
 - В. Систематизация, а при возможности классификация выделенных параметров (признаков, процессов, идей и т.д.) объекта исследования или изобретения.
 - Г. Построение многомерной (вначале двухмерной) матрицы для целей системного анализа возможных комбинаций, всевозможных сочетаний (параметров, признаков, процессов, идей и т.д.) объекта исследования и изобретения.
 - Д. Системный анализ и критическая оценка всех возможных комбинаций, исследуемых или конструируемых элементов с точки зрения оптимальности и реальности их практического применения для достижения поставленной цели.
 - Е. Отбор из всех возможных комбинаций наиболее приемлемого и рационального.

Метод инверсии

Метод инверсии представляет собой один из эвристических методов учебно-творческой деятельности, ориентированный на поиск идей решения творческой задачи в новых, неожиданных направлениях, чаще всего противоположных традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом.

Изобретатели давно обратили внимание на то, что часто в ситуациях, когда стереотипные приемы, процедуры мышления оказываются бесплодными и заходят в тупик, естественно предположить, что оптимальной является принципиально противоположная альтернатива решения. Например, ведется поиск прочности изделия, и для этих целей стремятся увеличить его вес, конструкцию делают цельнометаллической, в то время как лучших результатов удалось бы достигнуть путем решения задачи в противоположном направлении, например, сделав ее полой, чтобы уменьшить вес конструкции. Другой пример. Объект исследуется с его внешней стороны. Это традиционный подход, который исчерпал себя и не дает новых оригинальных решений. В этих ситуациях целесообразно рассмотреть этот же объект с внутренней стороны.

Заметим, что этот метод иногда, например, в психологической литературе, не без основания называют также методом обращения. Так, А.Ф.Эсаулов [58] в связи с анализом этого метода приводит классический пример решения задачи методом обращения, или по терминологии, которой придерживается большинство изобретателей, методом инверсии, который применил в своем гениальном изобретении К.Э.Циолковский. В своей повести «Вне земли» он писал, что «придумал пушку, но пушку летающую, с тонкими стенками и пускающую вместо ядер газы...» [59, с.23].

Метод инверсии базируется на закономерности и соответственно принципе дуализма, диалектического единства и оптимального использования противоположенных (прямых и обратных) процедур творческого мышления (анализа и синтеза, дивергентного и конвергентного мышления), а также распространения диалектического подхода к анализу объекта исследования (изучение внешнего и внутреннего, интенсификации и замедления, объединения и разъединения элементов системы и т.д.).

Эвристические правила применения метода инверсии

Для педагога

1. Побуждайте студентов к неоднократной переформулировке задачи с целью ее глубокого осмысления
2. Чаще, наряду с прямой задачей ставьте перед студентами обратные задачи.
3. Добивайтесь у студентов диалектики анализа и рассуждений.
4. Побуждайте студентов в процессе решения творческих задач использовать противоположные процедуры, средства:

анализ и синтез, логическое и интуитивное, статические и динамические характеристики объекта исследования, внешние и внутренние стороны объекта, увеличение или, наоборот, уменьшение размеров, конкретное и абстрактное, реальное и фантастическое, разъединение и объединение, конвергенцию (сужение поля поиска) и дивергенцию (расширение поля поиска), если не удастся решить задачу с начала до конца, то попытайтесь решить задачу от конца к началу и т.д.

Для студентов

1. Начните решать задачу с ее переформулировки. Нельзя ли сформулировать задачу, обратную данной.
2. Помните, что инверсия — это поиск идей в направлениях, противоположных традиционным взглядам, убеждениям, здравому смыслу и формальной логике.
3. Всякой идее ищите контридею.
4. Стремитесь в процессе решения творческих задач использовать противоположные процедуры, средства:

Несомненными достоинствами метода инверсии является то, что он позволяет развивать диалектику мышления учащихся, отыскать выход из, казалосьсь

бы, безвыходной ситуации, найти оригинальные, порой весьма неожиданные решения творческих задач различного уровня трудности и проблемности.

Его недостатками и ограничениями является то, что он требует от студентов достаточно высокого уровня творческих способностей, базисных знаний, умений и опыта учебно-творческой деятельности.

Отмечаются также педагогические трудности в подборе и конструировании творческих задач, которые бы требовали применения метода инверсии.

Метод эмпатии (метод личной аналогии)

Метод аналогий всегда был важным эвристическим методом решения творческих задач. Процесс применения аналогии является как бы промежуточным звеном между интуитивными и дедуктивными процедурами мышления. В решении творческих задач используются различные аналогии: конкретные (материальные) и абстрактные; ведутся поиски аналогии живой природы с неживой, например в области техники. В этих последних аналогиях могут быть в свою очередь установлены аналогии по форме и по структуре, по функциям, процессу и т.д.

В ситуациях мысленного построения аналога иногда хорошие эвристические результаты дает такой прием как гиперболизация, например, значительное увеличение или, наоборот, уменьшение масштабов технического объекта или его отдельных узлов.

Чаще всего эмпатия означает отождествление личности человека с личностью другого, когда пытаются мысленно поставить себя в положение другого. Не случайно эмпатия, или личная аналогия в решении творческой задачи понимается как отождествление человека с техническим объектом, процессом, некоторой системой. Когда применяется метод эмпатии, то объекту приписываются чувства, эмоции самого человека: человек идентифицирует цели, функции, возможности, плюсы и минусы, например, машины, механизма со своими собственными. Человек как бы сливается с объектом, объекту приписывается поведение, которое возможно в самом фантастическом варианте. Таким образом, в основе метода эмпатии (личной аналогии) лежит принцип замещения исследуемого объекта, процесса другим. С учетом сказанного метод эмпатии — это один из эвристических методов решения творческих задач, в основе которого лежит процесс эмпатии, то есть отождествление себя с объектом и предметом творческой деятельности, осмысление функций исследуемого предмета на основе «вживания» в образ изобретения, которому приписываются личные чувства, эмоции, способности видеть, слышать, рассуждать и т.д.

Метод эмпатии применим к различным видам творческой деятельности (в рационализаторской, изобретательской, в процессе художественного творчества). В условиях применения метода эмпатии учащийся как бы сливается с объектом исследования, а это требует огромной фантазии, воображения; возникающие фантастические образы и представления приводят к снятию

барьеров «здорового смысла» и отыскиванию оригинальных идей. Метод эмпатии может широко использоваться не только в решении технических, но и, например, литературных задач, задач художественного творчества. Всем писателям свойственно высокое развитие способностей к эмпатии. Так, Г.Флобер говорил: «Мадам Бовари — это я!». А.М.Горький в статье «О том, как я учился писать», адресованной начинающим писателям, характеризуя творческий процесс, особое внимание уделил воображению, эмпатии: «В борьбе за жизнь инстинкт самозащиты развил в человеке две мощные творческие силы: познание и воображение. Познание — это способность наблюдать, сравнивать, изучать явления природы и факты социальной жизни, короче говоря: познание — есть мышление. Воображение тоже в сущности своей мышление о мире, но мышление по преимуществу образами, «художественное», можно сказать, что воображение — это способность придавать стихийным явлениям природы и вещам человеческие качества, чувствования, даже намерения. Мы читаем и слышим: «ветер плачет», «стонет», «задумчиво светит луна», «река нашептывала старые былины», «лес нахмурился», «волна хотела сдвинуть камень, он морщился под ее ударами, но не уступал ей», «стул крякнул, точно селезень», «сапог не хотел влезать на ногу», «стекла запотели», хотя у стекла нет потовых желез.

Все это делает явления природы как бы более понятными для нас и называется «антропоморфизмом», от греческих слов: антропос — человек и морфе — форма, образ. Тут мы замечаем, что человек придает всему, что видит, свои человеческие качества, воображает, вносит их всюду — во все явления природы, во все созданные его трудом, его разумом вещи. Есть люди, которым кажется, что антропоморфизм неуместен и даже вреден в искусстве словесном, но люди эти сами говорят: «мороз щипал уши» «солнце улыбалось», «наступил май», они не могут не говорить: «дождь идет», хотя дождь не обладает ногами, «погода подлая», хотя явления природы не подлежат нашим моральным оценкам» [60, с.285].

Эвристические правила применения метода эмпатии

Для педагога

Для студентов

1. Помните, что в основе метода эмпатии лежит принцип личной аналогии, то есть приписывания объекту исследования личностных человеческих свойств и качеств.

2. Расскажите студентам, что значит войти в «образ», «вжиться в образ».

2. Приступая к решению творческой задачи, мысленно представьте себя на месте исследуемого объекта или процесса (этап вхождения в «образ»).

3. Объясните студентам, как мысленно присвоить объекту исследования способности чувствовать, слушать, видеть, рассуждать, то есть иметь человеческие свойства и качества.

4. Проиллюстрируйте студентам на конкретных примерах, как вы лично сами применяете метод эмпатии (например, чтобы сконструировать новый вариант шестеренки, нужно себя мысленно представить шестеренкой).

Достоинствами метода эмпатии являются огромные, поистине неисчерпаемые возможности для развития фантазии, воображения и получения оригинальных решения творческих задач.

К недостаткам и ограничениям этого метода следует отнести то, что на первых занятиях с его применением студенты много отвлекаются и даже развлекаются. Этот метод не воспринимается всерьез. К тому же он требует много времени. Но самое главное этот метод позволяет получить чаще всего лишь идею решения задачи.

Метод синектики

Автором метода синектики считается Дж.Гордон, который получил разностороннюю подготовку в Гарвардском, Калифорнийском, Пенсильванском и Бостонском университетах. Сам термин «синектика» обозначает «объединение разнородных элементов». Творческий процесс даже отдельного человека, с точки зрения Дж.Гордона, аналогичен творческому процессу коллектива людей, имеющих в совокупности разностороннюю подготовку.

В первую группу синектиков, которая была организована в США Дж.Гордоном в 1952 году, входили люди разной квалификации и образования: архитектор, инженер, биолог, психолог, дизайнер. Неожиданно для всех эта группа сделала много изобретений.

В Советском Союзе метод синектики получил дальнейшее развитие и теоретическое обоснование в работах Г.Я.Буша [61]. Суть метода синектики заключается в следующем. На первых этапах его применения идет процесс обучения «механизмам творчества». Часть этих механизмов авторы методики предлагают развивать обучением, развитие других не гарантируется. Первые называют «операционными механизмами» — к ним причисляют прямую, личную и символическую аналогию. Такие явления как интуиция, вдохновение,

3. Попытайтесь мысленно исследуемому объекту, процессу (или его отдельным частям) присвоить способности чувствовать, слышать, видеть, рассуждать, то есть иметь человеческие свойства и качества.

4. После вхождения в «образ» рассуждайте как бы от «лица объекта» или какого-то компонента задачи, пока не возникнет продуктивная идея ее решения.

абстрагирование, свободное размышление, использование не относящихся к делу возможностей, применение неожиданных метафор и элементов игры считают «неоперационными механизмами», развитие которых не гарантируется обучением, хотя может оказать на их активизацию положительное влияние.

В условиях применения метода синектики следует избегать преждевременной четкой формулировки проблемы (творческой задачи), так как это сковывает дальнейший поиск ее решения. Обсуждение целесообразно начинать не с самой задачи (проблемы), а с анализа некоторых общих признаков, которые как бы вводят в ситуацию постановки проблемы, неоднократно уточняя ее смысл.

Не следует останавливаться при выдвижении идеи, если даже кажется, что уже найдена оригинальная идея и что задача уже решена. Если проблема (творческая задача) не решается, то целесообразно вновь вернуться к анализу ситуации, порождающей проблему, или раздробить проблему на подпроблемы.

В процессе применения метода синектики большое внимание уделяется использованию метода аналогий. Аналогия используется в самых различных видах: как личная (эмпатия), прямая, фантастическая и символическая. «Символическая аналогия в свою очередь приняла форму конкретного приема поиска названия книги, характеризующего в парадоксальной форме определенное понятие» [61, с.59]. Приведем пример использования символической аналогии, взятой из этой же книги Г.Я.Буша:

«Ключевое слово	Символическая аналогия
Храповой механизм	Надежная непрерывность
Ядро атома	Энергетическая непрерывность
Мишень	Фокальное стремление
Раствор	Взвешенная неразбериха» [61, с.59].

Как показали исследования, выдвижение идей и последующая их селекция во многом зависят от педагога, его мастерства, такта, находчивости, его умения стимулировать творческое воображение студентов. Он должен овладеть искусством задавать вопросы, давать подсказки, уточнения, разъяснения, вставлять реплики, которые бы побуждали, растормаживали фантазию, воображение студентов, то сужая, то расширяя поля поиска решения творческой задачи.

Критический отбор и оценку идей решения творческой задачи лучше осуществлять в несколько этапов. На первом этапе делается краткий анализ каждой выдвинутой идеи, во втором — эти идеи целесообразно сгруппировать, критические — проанализировать и отобрать наиболее оригинальные идеи.

К достоинствам метода синектики относятся практически все, что присуще эвристическим методам, на базе которых он разработан.

К его недостаткам и ограничениям следует отнести следующее. Метод синектики не позволяет решать слишком специальные творческие задачи, а дает возможность отыскать преимущественно наиболее оригинальные идеи решения. После применения метода более 30-40 минут продуктивность генерирования новых идей постепенно падает. Применение метода синектики требует высокого педагогического мастерства.

Эвристические правила применения метода синектики

Для педагога

Для студентов

1. Помните, что метод синектики — это сложный эвристический метод, который базируется на методе мозгового штурма, применении различного вида аналогий (словесной, образной, личной, то есть эмпатии), инверсии, свободных ассоциаций и др. Поэтому методу синектики присущи все правила указанных методов.

2. Необходимо учитывать, что среди учебных групп, применяющих этот метод, лучших результатов добиваются группы от 5 до 15 человек, члены которых имеют разные уровни способностей, профессиональных интересов и подготовки.

3. Побуждайте студентов к многократной переформулировке проблемы.

4. Не давайте студентам успокоиться при появлении первой удачной идеи, ищите лучшую, оригинальную.

5. Побуждая студентов к генерированию идей, чаще используйте такие вопросы: Ну и что? Как это вы себе представляете? А что здесь нового? А что, если сделать наоборот? А если усилить (ослабить) этот эффект?

2. Максимально используйте ваш личный опыт, если есть, то профессиональные знания, умения.

3. Преждевременное, поспешное, четкое формулирование задачи-проблемы сковывает поиск идей решения или дает тривиальные решения.

4. В процессе выдвижения идей используйте различные виды аналогий (конкретную и образную, семантическую, личную, то есть эмпатию), чаще применяйте метафоры, инверсию, элементы игр, рассуждайте вслух.

5. Анализируйте объект исследования с самых неожиданных точек зрения: научных и житейских, внешних и внутренних.

Выше описаны не все известные нам эвристические методы. В организации учебно-творческой деятельности, кроме предложенных, могут быть также по-

лезны такие как метод случайных ассоциаций (описанных в работах Г.Я.Буша), метод фокальных объектов (предложенный Г.С.Альтшуллером) и др.

Метод организованных стратегий

Одним из главных психологических барьеров в решении творческих задач является инерция мышления и неспособность решающего уйти, отказаться от наиболее очевидного способа и найти новый подход, новое направление в поисках идей решения. И даже если мы выбираем правильные направления (стратегии) поиска идеи решения, то возникают опасения, что мы упустили что-то главное, возможно, более оригинальную стратегию, идею. В определенной мере преодолеть инерцию мышления поможет метод организованных стратегий.

В основе этого метода лежит: а) принцип самоуправления личности в выборе новых стратегий решения творческой задачи; б) принцип отстранения, то есть рассмотрения объекта, предмета, процесса всякий раз с неожиданно новой точки зрения.

Эвристические правила метода организованных стратегий

1. В процессе решения творческой задачи записывайте все спонтанно возникающие у вас идеи (стратегии).

2. Наряду с использованием предлагаемых далее организованных стратегий используйте и проверяйте спонтанно возникающие стратегии.

3. Помните, что одна или несколько организованных стратегий хорошо дополняются спонтанно возникающими стратегиями.

4. В процессе решения творческой задачи целенаправленно используйте следующие стратегии.

I. Стратегии функционально-целевого анализа:

1. Для чего это нужно сделать? (Анализ потребностей).

2. Что нужно сделать? (Каковы цели решения задачи?).

3. Почему следует это сделать? (Анализ и синтез причин).

4. Где следует это сделать? (Уточнить место действия).

5. Когда это можно сделать? (Время действия).

6. С помощью чего? (Средство).

7. Как это сделать? (Метод).

II. Стратегии анализа противоречия:

1. Проанализируйте противоречие как оно есть, то есть его исходное состояние.

2. Сформулируйте, конкретизируйте суть противоречия.

3. Усиьте противоречие, то есть доведите его до степени конфликта.

4. Рассмотрите противоречие в динамике, с начала его возникновения.

5. Осмыслите наиболее вероятные процедуры разрешения противоречия.

6. Проанализируйте, что произойдет, если противоречие будет разрешаться самотеком.

7. Выявите условия, при которых можно управлять процессом разрешения противоречия.

III. Стратегии преодоления барьера (препятствия):

1. Установите препятствие.

2. Обойдите препятствие.

3. Разрешите препятствие.

4. Частично воздействуйте на препятствие

5. Усиьте препятствие.

6. Преодолейте препятствие по этапам.

7. Воздействуйте на препятствие с неожиданно новой позиции или принципиально новыми средствами.

IV. Стратегии использования информации:

1. Используйте известную вам информацию, применимую в решении данной задачи.

2. Соберите дополнительную информацию из смежных наук.

3. Используйте опыт других.

4. Преобразуйте информацию с учетом специфики задачи.

5. Избавьтесь от второстепенной информации.

6. Проверьте достоверность, точность, надежность информации.

7. Используйте принципиально новую и новейшую информацию.

V. Стратегии поиска идеи, противоположной общепринятой или наиболее очевидной. Если в процессе решения все стремились:

1. Уменьшить что-то, а не лучше ли увеличить?

2. Ускорить что-то, а не лучше ли замедлить?

3. Расширить поле поиска, а не целесообразнее ли, наоборот, сузить?

4. Рассмотреть явление в статике, а не сделать ли его в динамике?

5. Проанализировать прошлое, а не лучше ли осмыслить, что произойдет в будущем?

6. Соединить элементы, а нет ли возможности оставить их разьединенными?

7. Решить задачу сразу, а не лучше ли решать ее по частям?

VI. Стратегии оценочных суждений:

1. Оцените сложность, трудность исходной ситуации.

2. Уточните критерии (признаки), по которым будут даны оценочные суждения.

3. Оцените результаты наиболее важных этапов решения задачи.

4. Оцените степень риска.

5. Оцените достоинства и недостатки каждого варианта решения.

6. Сравните и оцените наиболее оригинальные варианты решения задачи.

7. Сравните эталон — идеальный конечный результат с наиболее оригинальным, оптимальным вариантом решения.

VII. Стратегии принятия решений:

1. Мысленно проиграйте, представьте наиболее оригинальное решение задачи в его окончательном варианте.

2. Отмените решение, обоснуйте, почему.
3. Примите оригинальное, но временное решение.
4. Проанализируйте все возможные решения, продиктованные «здравым смыслом», и выберите из них наиболее эффективные.
5. Проанализируйте все возможные решения, которые выдвигаются вопреки здравому смыслу, оцените их эффективность.
6. Ищите серию поэтапных решений.
7. Примите окончательное решение.

То же дает применение эвристических методов в решении творческих задач?

Педагогические эксперименты, проводимые автором в процессе занятий со студентами Казанского университета, показали следующее.

В начале серии занятий с применением эвристических методов решения творческих задач существует своеобразный психологический барьер, суть которого в том, что студенты «скатываются» к обычной логической, традиционно применяемой методике решения творческих задач. Однако уже на втором — третьем занятии они приобретают «вкус» к эвристическим методам и начинают их применять со все большей эффективностью. Таким образом, эффективность учебно-творческой деятельности с применением эвристических методов возрастает в 2-3 раза. Отмечен также любопытный факт, что число генерируемых идей больше не у отличников, а у тех, кто учится на «4», а иногда даже на «3». Это, вероятно, можно объяснить таким образом. Современные средняя и высшая школы в основном ориентированы на усвоение знаний и развивают преимущественно логическое мышление, что не всегда способствует развитию интуитивного мышления, а в определенной степени даже тормозит его. В условиях применения эвристических методов возможности студентов, обучающихся на «3», «4», «5», как бы выравниваются, наблюдается большой эмоциональный подъем. Интерес студентов к учебным знаниям с применением эвристических методов настолько высок, что после проведения серии занятий с их применением они обращались к преподавателю с тем, чтобы чаще решались творческие задачи по новой методике.

Эвристические методы могут найти широкое применение в проведении дискуссий-споров, совещаний, деловых и специально организованных эвристических игр, главной целью которых является генерирование новых оригинальных идей по решению какой-либо проблемы, по разрешению какой-либо конфликтной ситуации.

6.5. Педагогические максимы

«Любить — значит жить жизнью того, кого любишь».

Л.Н. Толстой

«Стараться быть самим собою — единственное средство иметь успех».

Стендаль

«Характер состоит в способности действовать согласно принципам».

И. Кант

«Измени отношение к вещам, которые тебя беспокоят, и ты будешь от них в безопасности».

Марк Аврелий

«Я не один год думал: в чем выражается наиболее ярко результат воспитания? Жизнь убедила: первый и наиболее ощутимый результат воспитания выражается в том, что человек стал думать о самом себе. Задумался над вопросом: что во мне хорошего и что плохого?»

В.А. Сухомлинский

«Учите наследников умножать красоту».

Н. Рерих

«Надо всегда править выше того места, куда вам нужно, иначе снесет. Так и в области нравственных требований надо рулить всегда выше».

Л.Н. Толстой

6.6. Вопросы и задания для творческого саморазвития

1. Исследуйте, какие методы обучения предпочитают использовать в своей практической деятельности:

а) преподаватели гуманитарных предметов в сравнении с преподавателями естественно-математических предметов;

б) начинающие преподаватели в сравнении с преподавателями, имеющими высокий уровень педагогического мастерства.

2. Исследуйте, в каком случае, в каких ситуациях оценка стимулирует интерес, творческое отношение студента к изучаемому предмету, а в каких, наоборот, снижает его интерес к предмету?

3. Исследуйте, каким из эвристических методов отдают предпочтение преподаватели, а каким — нет? Постарайтесь объяснить, почему?

4. Исследуйте, каким методам воспитания отдают предпочтение:

а) начинающие преподаватели;

б) преподаватели, обладающие высоким уровнем педагогического мастерства.

Попытайтесь объяснить, в чем их отличие по сравнению с методами воспитания?

5. Чем различаются принципы и методы творческого саморазвития студента?

Раздел II

ДИДАКТИКА

Глава 1. Дидактика как наука о теориях образования и технологиях обучения

1.1. Понятие о дидактике и дидактической системе

Понятие «дидактика» впервые ввел в научный оборот немецкий педагог В. Ратке (1571—1635) в курсе лекций «Краткий отчет из дидактики, или искусство обучения Ратихия».

В 1657 г. великий чешский педагог Ян Амос Коменский опубликовал в Амстердаме свой труд «Великая дидактика», в котором назвал дидактику «всеобщим искусством всех учить всему». В ее структуре, однако, он рассматривал и вопросы воспитания.

Термин «дидактика», вероятно, происходит от греческого слова *didaktikos* — поучающий. По мере развития педагогики дидактика все более концентрировала свое внимание на разработке проблем теории обучения. Хотя ни образования, ни обучения без воспитания не существует, тем не менее в дидактике как отрасли педагогики проблемы воспитания самостоятельно не рассматриваются. В данной книге проблемы теории и практики воспитания также рассматриваются отдельно (III раздел).

Поскольку образование и обучение имеют огромное самостоятельное значение для становления личности, на наш взгляд, правомерно, следуя традиции, выделить «дидактику» в относительно самостоятельную область (раздел) педагогической науки.

Вряд ли можно согласиться с авторами некоторых современных учебников педагогики, в которых исчезло слово «дидактика», а теория обучения «растворилась» в контексте «целостного педагогического процесса».

В традиционных учебниках педагогики, где дидактике уделяют достаточно большое внимание, ее определяют как теорию образования и обучения. Это определение, на наш взгляд, является несомненно правильным, но недостаточно полным.

Во-первых, существует не одна, а несколько достаточно обоснованных и эффективных теорий образования и обучения: теории развивающего, проблемного, модульного, дифференцированного, компьютерного и других видов и типов обучения. Во-вторых, особенно в последние годы, в дидактике все бо-

лее обстоятельно и последовательно проводится мысль о том, что дидактика не заканчивается теорией образования и обучения, а с неизбежностью выходит на уровень технологии обучения.

Поэтому более полным современным определением дидактики будет следующее. Дидактика — это наука о теориях образования и технологиях обучения.

Как наука дидактика стремится ответить на следующие вопросы (решить следующие задачи) (см. табл/ 2.1).

Таблица 2.1

Дидактические вопросы, задачи	Что исследуется, разрабатывается
Для чего учить?	Цели образования, обучения
Чему учить?	Содержание образования, обучения
Как учить?	Методы обучения (преподавания и учения)
Как организовать обучение?	Формы организации обучения
С помощью чего осуществляется обучение?	Учебники, учебные пособия, дидактический материал, компьютерные программы и т.д.
Как оценить и проконтролировать результаты обучения?	Методы контроля и оценки результатов обучения
Что достигается а результате обучения?	Критерии и показатели, характеризующие результаты обучения
Какие подходы, стратегии обучения наиболее эффективны?	Принципы обучения и их система

В педагогической науке нет единого понимания о предмете дидактики. Одни ученые в качестве предмета дидактики выделяют процесс и результаты обучения в системе образования; другие — закономерности и принципы обучения, включая цели, содержание образования, формы, методы и средства обучения; третьи выделяют лишь процесс и результат преподавания и учения.

Нам представляется, что трудно дать достаточно четкое определение предмета дидактики без введения и использования понятия «дидактическая система». Более того, в процессе дидактического исследования внимание исследователя акцентируется то на закономерностях и принципах обучения, то на методах обучения, то на дидактических средствах и условиях обучения.

Стремление представить дидактику как системную область научного знания прослеживается в исследованиях многих отечественных ученых (Б.П.Есипов, М.А.Данилов, М.Н.Скаткин, И.Я.Лернер, В.В.Краевский, В.П.Беспалько и др.).

Системный характер дидактики проявляется в том, что обучение в высшей школе в рамках различных форм организации обучения (лекция, семинары, лабораторные, практические занятия и т.д.), в процессе применения различных дидактических теорий (развивающего, проблемного, дифференцированного,

модульного, компьютерного обучения и т.д.) и соответствующих им технологий обучения имеет некоторый инвариантный, универсальный характер.

При всей динамичности элементов дидактической системы их общая совокупность остается неизменной и включает в себя следующие компоненты (см. рис. 2.1). 1. Цели образования. 2. Цели обучения (чаще всего они более конкретизированы, чем цели образования). 3. Содержание обучения (теории, законы, явления, понятия, фактологический материал, подлежащий усвоению). 4. Методы обучения (методы преподавания и учения). 5. Дидактические средства обучения (книги, учебные пособия, компьютерные обучающие программы и т.п.). 6. Методы контроля и оценки результатов обучения. 7. Результаты обучения (это те знания, умения, опыт познавательной и творческой деятельности, которых достигли студенты в обучении). 8. Преподавание – деятельность преподавателя. 9. Учение или учебная деятельность студентов. 10. Формы организации обучения (лекция, семинар и др.). 11. Дидактические принципы, которые задают определенную стратегию обучения. 12. Дидактические условия, характеризующие в целом процесс обучения.

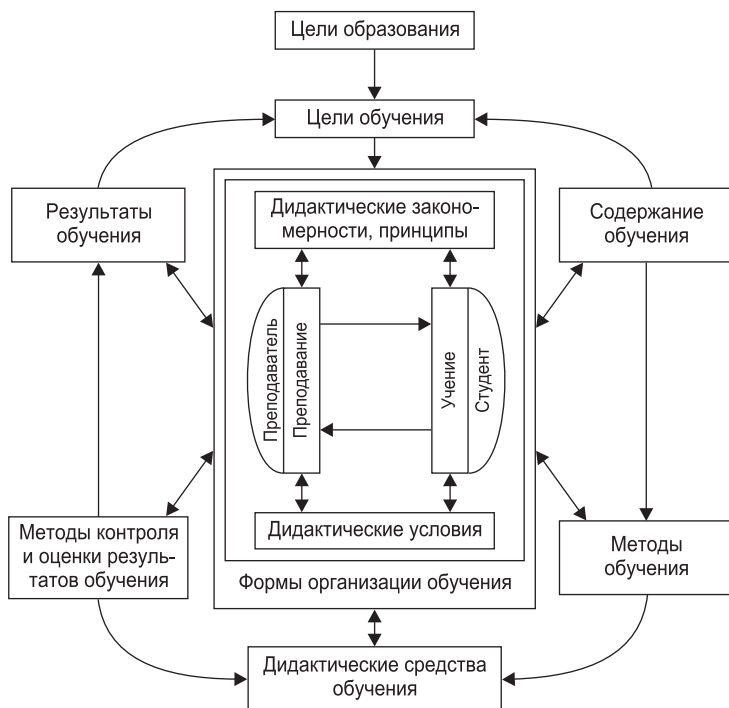


Рис. 2.1. Дидактическая система

Дидактическая система может работать в двух принципиально разных режимах: 1) **в режиме функционирования**, когда компонентный состав и связи между элементами дидактической системы работают в устойчивом режиме, и даже в консервативном варианте; 2) **в режиме развития** и (или) **творческого саморазвития**, когда осуществляется обновление, идут инновационные процессы как в отдельных компонентах, так и во всей системе в целом. При этом творческая инициатива может исходить и от преподавателя, и от студентов. Процесс творческого саморазвития реализуется через следующие процедуры «самости»: самоопределение, самопознание, самоуправление, самоусовершенствование и творческую самореализацию. На основе всех этих или отдельно взятых процедур «самости» и осуществляется переход дидактической системы из режима функционирования в режим творческого саморазвития.

Итак, **дидактическая система** — это система процесса и результатов обучения, сложная по составу, ее центральными элементами являются преподавание (деятельность преподавателя) и учение (учебная деятельность студентов). **Преподавание** — это педагогическая деятельность преподавателя по организации учебной деятельности студентов.

Учение или учебная деятельность студентов — это целенаправленно организованная преподавателем с помощью дидактических и (или) технических средств прямого или косвенного управления деятельность студента по решению определенного класса учебных задач (выполнению упражнений и заданий), в результате которой студент овладевает знаниями, умениями, развивает свои личностные качества.

С учетом вышеизложенного можно уже более определенно ответить на вопрос: Что является предметом исследования в современной дидактике? **Предмет исследования современной дидактики — это процесс и результаты функционирования и саморазвития дидактических систем.**

Подчеркнем, что можно спроектировать достаточно большое количество дидактических систем. Как будет показано в последующих главах, это зависит от специфики целей, дидактических принципов, методов и особенностей других компонентов дидактической системы.

Чтобы глубже понять, при каком условии дидактическая система саморазвивается, необходимо остановиться на понятии «основное противоречие обучения». Дидакты М.А.Данилов, М.Н.Скаткии, В.И.Загвязинский еще в 70-е годы обратили внимание на то, что процесс обучения, его развивающие функции могут быть реализованы только в условиях последовательного разрешения некоторой совокупности дидактических противоречий. При этом главный спор шел о том, какое противоречие считать главным, основным.

М.А.Данилов сформулировал «основное противоречие обучения» следующим образом: «Движущей силой учебного процесса является противоречие между выдвигаемым ходом обучения познавательными и практическими задачами и наличным уровнем знаний, умений и умственного развития учащихся» [1, с.83].

В.И.Загвязинский, характеризуя основное дидактическое противоречие, связывал его с «дидактической задачей»: «Основным противоречием учебного процесса является постоянно преодолеваемое в современной деятельности учителя и ученика и вновь возникающее несоответствие между достигнутым учащимися уровнем знаний, умений, навыков, развития отношения к учебе (этот уровень отражается исходной стороной дидактической задачи) и требуемым, находящимся в ближайшей перспективе, закономерно возрастающим из достигнутого уровня (он отражается перспективной стороной дидактической задачи)» [2. с.67].

Однако, если исходить из того, что в основе любого противоречия лежит «рассогласование» чего-то с чем-то, то реальных противоречий в обучении значительно больше. Кроме того, при изучении нового материала оно одно, а там, где главная дидактическая цель — контроль знаний и умений студентов, принципиально другое.

В связи с этим существуют веские основания полагать, что движущей силой творческого саморазвития дидактической системы является целый комплекс противоречий, возникающих в связи с «рассогласованием» отдельных компонентов дидактической системы, и прежде всего: а) в педагогической деятельности самого преподавателя (в преподавании); б) в деятельности студентов; в) в их взаимодействии (этот процесс может быть охарактеризован как деятельность сотрудничества и сотворчества, т.е. коммуникативно-обучающего взаимодействия).

В самом деле, если акцентировать внимание на преподавании, то в качестве движущей силы творческого саморазвития преподавателя и на этой основе повышения эффективности его деятельности выступают следующие противоречия: 1) между желанием повысить эффективность преподавания и недостаточностью профессиональных знаний, умений, навыков. (Выходом из этой ситуации является либо самообразование, либо повышение квалификации на каких-либо курсах, семинарах, изучение передового педагогического опыта и т.д.); 2) между намерениями преподавателя повысить качество и эффективность преподавания и низким качеством учебника, учебных пособий, того дидактического материала, которым преподаватель в данном случае располагает. (Выходом из этой ситуации будет обновление содержания учебного материала, разработка собственных учебных пособий или новых дидактических материалов); 3) между стремлением преподавателя дать глубокие и прочные знания, умения и весьма разным уровнем подготовленности студентов, разным уровнем их мотивации, учебных, творческих способностей. (Выходом из этого противоречия является применение или самостоятельная разработка и практическое применение преподавателем разнообразных дидактических средств, условий дифференциации и индивидуализации обучения).

Другие противоречия будут рассмотрены в последующих главах и параграфах.

1.2. Актуальные проблемы современной дидактики высшей школы

Анализ актуальных проблем современной дидактики хотелось бы начать с одной весьма важной, если не самой важной, дидактической проблемы — систематики научного знания в области самой дидактики.

Дело в том, что в дидактике в последние 20-30 лет активно исследовались проблема методов обучения (М.Н. Скаткиным, И.Я. Лернером, Т.В. Кудрявцевым, М.И.Махмутовым и др.), проблема отбора и проектирования содержания среднего образования (М.И.Скаткиным, И.Я.Лернером, В.В.Краевским, В.Г.Разумовским, И.К.Журавлевым и др.) и другие, но проблема систематизации накопленного дидактического знания и целостного осмысления дидактики как относительно самостоятельной, к тому же творчески саморазвивающейся области научно-педагогического знания не рассматривалась и не решалась.

Данная книга и ее раздел «Дидактика» и есть одна из попыток современного целостного осмысления дидактических проблем и систематизации накопленного дидактического знания с целью трансформации от уровня отдельных теорий до конкретных технологий обучения.

Роль и значение системного подхода в дидактике осознана давно, но, к сожалению, он еще до конца не реализован. Системный анализ позволяет выявить факторы и условия, а также проблемы и барьеры развития и саморазвития как отдельных теорий, технологий, так и дидактики в целом. Ибо без понимания дидактических механизмов самодвижения мы не сможем создать условия для творческого саморазвития и преподавателя, и студента.

Поскольку дидактика, в отличие от частных методик, вскрывает инвариантные характеристики процесса обучения, то дидактическое знание чаще всего имеет универсальный характер и применимо не только к школе, но и к вузам, и к послевузовскому образованию.

Универсальность и нормативность дидактического знания придает дидактике особый статус как базиса для разработки гибких, авторских технологий обучения, обеспечивая тем самым определенные гарантии эффективности обучения.

Проблема «технологичности» той или иной дидактической теории, ее «доводки» до уровня технологии обучения действительно существует, и без ее решения дидактика не вправе считать свою задачу выполненной. Так, например, теория развивающего обучения, несмотря на ее давность и очевидную значимость, потребует значительных усилий, чтобы можно было сказать, что она во всем своем объеме трансформируема в технологию развивающего обучения.

Проблема гарантированности наперед заданного качества обучения и воспитания не нова. Именно об этой проблеме с особой озабоченностью писал Я.А.Коменский: «До сих пор метод наставления был до такой степени неопределенным, что едва ли кто-нибудь решился бы сказать: «В течение стольких и стольких-то лет этого юношу я доведу до того-то, обучу его так-то и так». Поэтому нам нужно будет рассмотреть, можно ли это искусство духовного настав-

ления поставить на столь твердые основы обучения, что оно наверняка шло вперед и не обманывало в своих результатах» [3, с. 248].

В дидактике много и других проблем. Так, существует противоречие между инерционностью, стремлением следовать традициям в педагогической (дидактической) подготовке педагога как предметника и как воспитателя и недостаточностью его подготовки как педагога-исследователя, способного к непрерывной инновационной деятельности. В связи с этим существует проблема подготовки педагога как исследователя, способного к непрерывной инновационной деятельности, а следовательно, и к творческому саморазвитию.

Одно из центральных противоречий современного обучения заключается в том, что обучение стало массовым, охватывающим обучающихся всех возрастов, уровней развития и способностей, с одной стороны, и все возрастающими требованиями к качеству обучения — с другой. А это порождает проблему качества обучения для всех! Иными словами, современная дидактика должна разработать и предложить преподавателю такой набор технологий обучения, выбор из которых с учетом возможностей и преподавателя, и студента гарантировал бы высокий уровень конечного результата обучения.

Поскольку в традиционной дидактике чаще всего приоритет отдавался деятельности преподавателя, то во всех ситуациях педагогического взаимодействия со студентом по стимулированию «самости» (самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самореализации), а, значит, и творческому саморазвитию личности студента, ранее уделялось недостаточно внимания. Более того, перечисленные выше виды «самости», как показали исследования автора, требуют не просто ситуативного педагогического стимулирования, а целенаправленного обучения студентов творческому саморазвитию как виду деятельности. При этом вузовский преподаватель должен иметь в виду, что, создание для этих целей условий — это прежде всего расширение зоны для самопознания, самоопределения, самоуправления и саморазвития всего спектра «самости» студента в процессе его рефлексизирующего самосозидания как творчески саморазвивающейся личности.

Поэтому проблема технологии обучения творческому саморазвитию личности студента — одна из актуальных и приоритетных дидактических и педагогических проблем, научную и практическую значимость которой трудно переоценить.

Существует противоречие и между введением государственных образовательных стандартов, которые требуют конкретизации целей образования, и постоянным обновлением содержания высшего образования, которое предъявляет к преподавателю все новые и новые требования, особенно к его умению проектировать и реализовывать это обновленное содержание образования. В связи с этим у современной дидактики возникает проблема изложения ее концепций (теорий) в единстве с педагогическими (дидактическими) технологиями, которыми смог бы овладеть студент, как будущий преподаватель, с тем, чтобы самостоятельно проектировать постоянно обновляемое содержание образования.

В условиях модернизации образования в России все активнее исследуется проблема вариативности высшего образования, которая требует разработки авторских учебных программ и вариативных учебников. Например, нужно ли изучать информатику в гуманитарном вузе? И если нужно, то в каком объеме? Специалисты доказывают, что нужно, но в принципиально ином ключе и другом объеме, чем на математическом факультете.

Я.А.Коменский, выдвинувший идею «обучать всех, всему, всесторонне», по существу провозгласил три величайших принципа одновременно: демократизм образования, сочетание энциклопедизма и профессионализма, гармонизация процесса обучения, воспитания и развития личности. Но на пути от осознания этих принципов до их практического применения преподаватель должен преодолеть массу дидактических проблем.

И еще, к развитию существующей в России дидактики, как и к традиционной практике обучения и воспитания, необходимо относиться с научной осмотрительностью и осторожностью. У нас сегодня одно из лучших в мире естественно-математическое образование, которое непрерывно, но не всегда удачно совершенствуется. Гуманитарный цикл, несмотря на критику, также имеет много ценного и специфически российского, выражает наши национальные ценности и приоритеты.

По мнению одного из авторитетных зарубежных ученых, профессора В.Н.Сойферта, «если и есть в России богатство, так это ее традиционная система образования, которую надо было бы сохранить» [4, с.6].

Участвуя в различных конференциях и дискуссиях по проблемам модернизации образования в России, автор этих строк пришел к глубокому убеждению, что самым ценным в системе образования является российский педагог, обладающий неиссякаемой мудростью, терпением, трудолюбием. Российские педагоги — это духовно-нравственный стержень России, ее золотой запас, способный к тому же непрерывно творчески саморазвиваться. Вместе с тем не следует обольщаться. Российскую педагогику, дидактику, да и самого российского педагога следует рассматривать как открытую систему.

Необходимо глубже изучать и творчески трансформировать зарубежный педагогический опыт, особенно таких развитых стран как США и Япония. В связи с этим уместно привести замечание Г.В.Микаберидзе, который, сравнивая системы образования США и Японии, пришел к выводу, что успехи японской системы образования базируются на следующих приоритетных целях и ценностях: 1) японских учеников отличают упорство, настойчивость, а также умение жертвовать всем ради образования: их девиз: Ключ к успеху доступен каждому; неудачи их не останавливают — они поступают в частные репетиторские школы; 2) созданы максимальные возможности для самореализации учащихся; неуспевающих не оставляют на второй год, им дают возможность наверстать упущенное; 3) учебный год в Японии длится 240 дней, а в США — только 180 [5, с.38].

Анализ образовательно-воспитательных систем США и Японии показывает, что, хотя они часто идут различными путями, цель у них одна — гаранти-

ровать обучающимся высокое качество обучения, воспитания и развития. Поэтому проблема гуманитаризации и одновременно технологизации обучения, воспитания и развития — это по существу две сопряженные проблемы, без решения которых мы вряд ли сможем гарантировать существенные качественные изменения как в педагогике (дидактике), так и в самой педагогической практике.

Ушедшее столетие оставляет нам много проблем, справиться с которыми может только человек высокообразованный, воспитанный, способный к непрерывному творческому саморазвитию. Это прежде всего проблема динамизма и глобальных изменений, происходящих в информационно-познавательной сфере. Если раньше ученые отмечали, что информация устаревает наполовину за пять лет, то сейчас информационный «голод» в течение года в любой профессиональной сфере приводит если не к полной, то к значительной профессиональной некомпетентности. В связи с этим очень быстро обновляется содержание общего и профессионального образования. В свою очередь возрастают роль и значение фундаментального образования, роль методологической культуры, творческих способностей обучающихся и обучаемых.

Наряду с дидактическими проблемами хочется обратить внимание читателя на ряд противоречий-расхождений, характерных для современной российской дидактики. Одно из них заключается в том, что в последние годы появилось много частных, можно сказать, локальных теорий обучения и развития личности (например, «Я-концепция» Ф.Бернса, НЛП — нейролингвистическое программирование или идеи семиотики и др.), которые целостно с дидактических позиций не осмыслены и не задействованы в едином, непрерывном процессе современного образования.

Другое противоречие можно сформулировать следующим образом. И традиционная дидактика, и ее многочисленные инновации ориентированы на преподавателя. Но как не было, так и нет дидактики для самого студента, т.е. мы не учим, не развиваем его дидактическую культуру. Дидактическая культура студента осваивается не целенаправленно, а методом проб и ошибок. В связи с этим противоречием возникает проблема: как обучать студента творческой рефлексии, как стимулировать саморазвитие его общеучебных умений, включая умение самоуправления в решении учебных задач, как развивать способность к самооценке и самоконтролю в учебной деятельности.

Следующее противоречие заключается в том, что объем содержания современного образования увеличивается значительно быстрее (вводятся новые курсы и спецкурсы), а темпы улучшения педагогического мастерства преподавателя, методики и педагогические технологии обучения разрабатываются часто с явным отставанием от реальных потребностей педагогической практики.

Отметим еще одно противоречие, которое можно обозначить как расхождение между декларацией личностно-ориентированного обучения и отсутствием надежных методик диагностики личностных качеств, да и просто выделения типов личности, которые реально были бы задействованы преподавателем в процессе обучения.

Еще одно противоречие представляет собой рассогласование между тем, что рекомендуют преподавателю имеющиеся дидактические пособия, и невозможностью применять их «напрямую», так как их необходимо еще адаптировать к себе, с учетом своего уровня педагогического мастерства и профессионально-педагогической культуры. В связи с этим возникает проблема адаптации, творческого применения любой из вновь разработанных педагогических технологий. Хочется обратить внимание читателя также на противоречие, которое обусловлено большой инертностью российской системы образования и активным, по существу «взрывообразным», процессом педагогических инноваций, которые часто не столько улучшают, сколько разрушают нашу, не такую уж плохую традиционную систему образования.

Проблема, вероятно, в том, что Россия не может обойтись без революционных преобразований, но совершенствованию системы образования больше способствуют эволюционные процессы.

И еще одно противоречие заключается в том, что современные технологии обучения, как и образование в целом, ведут разработку целей, содержания, методов и форм организации обучения главным образом с учетом современных задач. Они мало учитывают и не прогнозируют ту модель личности, которая будет востребована в будущем — в XXI веке.

В связи с этим возникает проблема разработки дидактических систем как инновационных и творчески саморазвивающихся систем с учетом требований XXI века.

Глава 2. Современные дидактические теории и технологии обучения

2.1. О понятиях «теория» и «технология» обучения

Поскольку в дальнейшем будут часто использоваться понятия «теория» (педагогическая теория, дидактическая теория) и «технология» (педагогическая технология, технология обучения), имеющие весьма неоднозначное толкование, есть веские основания остановиться на их сущности.

Само слово «теория» используется практически в любой науке. В любой отрасли научного знания. В философских энциклопедических словарях понятие «теория» определяется как система научных знаний, взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления, и как целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности — объекта конкретной теории.

Основные функции теории в любой науке — это системное описание, объяснение и предсказание того, как будет функционировать и развиваться соответствующий объект действительности, который получил отражение в установленных научной теорией закономерностях.

В рамках развития любой теории отрабатывается и уточняется определенный понятийный аппарат. Развитие понятий идет вместе с развитием теории. Более того, вводятся или уточняются понятия, и это существенно продвигает развитие теории. Педагогика часто страдает от того, что многие ее понятия «размыты», имеют множество толкований и нечетко определены, поэтому читатель особенно вдумчиво должен отнестись к осмыслению, содержательному анализу каждого нового для него понятия, которое мы стремимся разъяснить и определить.

Итак, для любой научной теории, для описания ее сущности **необходима система научных понятий**, целостно охватывающих тот объект действительности, который отражает данная концепция. Но и этого недостаточно. Любая из известных научных педагогических теорий строится на некоторых базисных для нас закономерностях и соответствующих педагогических (или дидактических) принципах.

Во-первых, особенностью педагогических (дидактических) теорий является то, что они представлены в форме принципов и правил. Ибо закон отражает будущее, а принцип, правило — должное. Во-вторых, и это очень важно иметь в виду, каждая новая педагогическая (дидактическая) теория чаще всего существенно влияет на всю педагогическую (дидактическую) систему в целом, а ее практическое применение — на конечный педагогический (дидактический) результат. С учетом этого «педагогической (дидактической)» теории можно дать следующее определение:

Педагогическая теория — это система научных знаний о педагогических процессах, явлениях, представленных в форме педагогических идей, закономерностей, принципов и понятий, позволяющих целостно описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие процессов и явлений.

Дидактическая теория — это система научных знаний о процессах и явлениях обучения, представленных в форме дидактических идей, закономерностей, принципах и понятиях, позволяющих описать, объяснить и прогнозировать функционирование, развитие и саморазвитие дидактических процессов и явлений.

Однако, чтобы педагогическая теория «заработала», реально дала ощутимый педагогический эффект; ее необходимо трансформировать в конкретную методику обучения (воспитания), а еще лучше — в педагогическую технологию.

«Термин «методика обучения», — писал Д.В.Занков, — фигурирует и для обозначения свода правил, указаний, относящихся к практике преподавания того или иного учебного предмета, и для обозначения педагогической науки, исследующей обучение данному предмету в его соотношениях с общими закономерностями обучения» [4, с.110].

В педагогической деятельности преподавателя методика обучения выполняет важную роль, поскольку она «перекидывает мост» от теории к практике. Не вдаваясь в подробный анализ этого понятия, отметим, что методика обу-

чения, эффективность ее использования зависят от многих факторов: от того, насколько разработана сама теория, на которой базируется методика, от ясности и точности методических рекомендаций ее использования, а главное — от уровня педагогического мастерства и творчества самого преподавателя. С учетом сказанного, за основу примем следующее определение этого понятия: **Методика обучения — это целостная система проектирования и организации процесса обучения, основанная на определенной дидактической теории, и совокупность методических рекомендаций, эффективность применения которых во многом зависит от мастерства и творчества преподавателя.**

В поисках условий повышения эффективности методик обучения педагоги пришли к выводу о том, что некоторые из них можно довести до уровня педагогических технологий. Однако сразу отметим, что технология обучения была встречена некоторыми педагогами как негативное явление. Годы ушли на то, чтобы выявить «рациональное зерно» в педагогических технологиях и определить понятие «технология обучения».

За технологизацию обучения ратовал еще Я.А.Коменский. Он призывал к тому, чтобы обучение стало механическим» (читай «технологическим»), чтобы, обучая, учитель гарантировал позитивный результат обучения. «Для дидактической машины, — писал Я.А.Коменский, — необходимо отыскать: 1) твердо установленные цели; 2) средства, точно приспособленные для достижения этих целей; 3) твердые правила, как пользоваться этими средствами, чтобы было невозможно не достигнуть цели» [9, с.472].

Впоследствии многие представления в технологизации обучения существенно дополнились и конкретизировались. Итак, что же следует понимать под «педагогической технологией», а также в чем ее отличие от «технологии обучения»?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к наиболее общему толкованию понятия «технология». «Технология» происходит от греческого *techne* — искусство, мастерство и *logos* — наука, закон. Понятие «технология» применительно к производству продукции означает некоторую совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств материала и использования на практике наиболее эффективных и экономически наиболее выгодных производственных процессов. Исходя из этого, можно констатировать, что технология: 1) это характеристика целостного, завершеного процесса; 2) объективно представляет собой систему методов и средств целенаправленного изменения состояния объекта; 3) обеспечивает устойчивую, гарантированную эффективность некоторой производственной деятельности.

Применительно к характеристике «педагогической» технологии указанные признаки, как это будет показано ниже, необходимы, но недостаточны.

Представляет интерес определение педагогической технологии, которое официально было принято в 1979 г. Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологии в США: «Педагогическая технология есть комплексный, интегративный процесс, включающий людей, идеи, средства и способы органи-

зации деятельности для анализа проблем и управления решением проблем, охватывающих все аспекты усвоения знаний» [7, с.128]. При всей авторитетности названной ассоциации приведенное определение страдает неопределенностью и размытостью отличительных признаков, которые не позволяют, например, развести такие близкие понятия, как «педагогическая технология» и «методика обучения».

Анализируя зарубежные исследования по проблеме педагогических технологий, М.В.Кларин [41] выделил следующие их важные признаки и элементы: 1) «Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей» [41, с.14]; 2) «Ключом к пониманию технологического построения учебного процесса является последовательная ориентация на четко поставленные цели» [41, с.14]; 3) «Точное определение эталона (критерия) полного усвоения для всего курса является важнейшим моментом в работе по данной системе» [41, с.55].

М.В.Кларин обращает также внимание на то, что понятие «педагогическая технология» обозначает приемы работы учителя в сфере обучения и воспитания [41, с.11. Если учесть его последнее замечание, то следует иметь в виду, что понятие «технология обучения» уже понятия «педагогическая технология».

Анализ работ последних лет показывает, что перечень признаков «педагогической технологии» в значительной степени варьируется. Так, в исследовании В.П.Беспалько читаем: «...Обновление школы возможно только через научно обоснованное совершенствование педагогической технологии, представляющей строго научное проектирование и точное воспроизведение в классной комнате гарантирующих успех педагогических процессов, а не надежды на мифическое, неизвестно откуда возникающее педагогическое мастерство учителя» [3, с.3]. В этом, хотя и недостаточно четком определении «педагогической технологии», а также в работе «Слагаемые педагогической технологии» В.П.Беспалько выделяет следующие важные элементы: 1) четкая, последовательная педагогическая, дидактическая разработка целей обучения, воспитания; 2) структурирование, упорядочение, уплотнение содержания, информации, подлежащих усвоению; 3) комплексное применение дидактических, технических, в том числе и компьютерных, средств обучения и контроля; 4) усиление, насколько это возможно, диагностических функций обучения и воспитания; 5) гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения.

Следует обратить внимание, что по данным его исследований коэффициент усвоения учебного материала учащимися, равный 0,7, свидетельствует о том, что «процесс обучения можно считать завершенным, так как в последующей деятельности учащийся способен в ходе самообучения совершенствовать свои знания» [3, с.59].

Анализ материалов трех Всероссийских научных конференций «Педагогические технологии обучения, воспитания, диагностики и творческого саморазвития личности», проведенных в 1994—1996 гг. под научным руководством

автора данной книги, показал, что отличие педагогических технологий от методики обучения заключается в том, что педагогические технологии удается воспроизводить и тиражировать и при этом гарантировать высокое качество учебно-воспитательного процесса или решения тех педагогических задач, которые заложены в педагогической технологии. Методики чаще всего еще не гарантируют нам должного качества. Вместе с тем методика может быть доведена и до уровня педагогической технологии. Например, мы имеем некоторую методику оценки знаний, и на ее основе разрабатывается тестовая оценка уровня знаний студентов. Если эту методику проверить на объективность, надежность, валидность, то она с полным правом может быть названа педагогической технологией.

С учетом многочисленных дискуссий и обсуждений на различных конференциях последних лет, посвященных проблемам педагогических технологий, мы пришли к следующему определению: **Педагогическая технология, в том числе и технология обучения — это система проектирования и практического применения адекватных данной технологии педагогических закономерностей, целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, гарантирующих достаточно высокий уровень их эффективности, в том числе при последующем воспроизведении и тиражировании.** Из этого следует, что современные педагогические технологии — наукоемки, поскольку они опираются на закономерности и принципы, без которых, как известно, нет теории. Как заметил физик Больцман: «Нет ничего практичнее, чем хорошая теория». Это следует иметь в виду и при проектировании новых педагогических технологий.

Следует заметить, что педагогические технологии не исключают и не умаляют высокого педагогического мастерства и творчества педагога. Педагогические технологии в деятельности педагога-мастера дают еще более устойчивый эффект, нежели в процессе их применения начинающим, еще недостаточно опытным педагогом.

Таким образом, отличить методику от технологии обучения можно по степени выраженности, реализуемости следующих критериев: 1) **целенаправленности** (ясности, точности, дидактической проработанности целей); 2) **концептуальности** (опоры на глубоко разработанную педагогическую (дидактическую) теорию); 3) **системности** (цели, содержание, формы, методы, средства, условия обучения проектируются и применяются в целостной системе); 4) **диагностичности** (оценка исходного, промежуточного и итогового результата учебной деятельности студентов должны иметь не формальный количественный, но глубоко качественный — диагностический характер); 5) **гарантированности качества обучения** (коэффициент усвоения учебного материала должен быть не ниже 0,7); 6) **новизны** (опора на новые, новейшие достижения педагогики, психологии, дидактики, использование современных идей и видеосредств, компьютерной техники и т.д.). Попытаемся сформулировать выше критерии использовать для сравнения методики и технологии обучения (см. табл. 2.2).

Сравнительный анализ методик и технологий обучения

Критерии сравнения	Что характерно для методики обучения	Что характерно для технологии
Целенаправленность	Цели часто размыты и недостаточно определены	Четкость формулировки целей, их диагностичность
Концептуальность	Теория часто бывает не до конца глубоко и всесторонне разработана	Опора на глубоко разработанную теорию
Системность	Системность не всегда достаточно высокая	Высокий уровень системного проектирования и применения целей, содержания, методов, средств обучения
Диагностичность	Средняя, а чаще всего низкая	Высокая
Гарантированность качества обучения	Невысокая	Устойчиво высокая
Новизна	Не всегда опирается на новейшие достижения педагогики и методики обучения	Опора на новейшие технические средства обучения (аудио-видео, компьютерные средства)

Не умаляя роли и значения этих критериев, остановимся дополнительно на критерии «новизны», который кому-то покажется спорным, так как можно говорить о новых и старых технологиях обучения. Но если мы заведомо знаем, что можно использовать новые, и опираемся на старые, менее эффективные, то мы нарушаем педагогическую этику, ибо негуманно и неэтично обучать и воспитывать ниже того уровня, на котором это делают уже сегодня другие педагоги. Тем более, что прогресс в области телекоммуникаций, аудиовизуальных и компьютерных средств обучения в последние годы исключительно быстро меняет наши привычные представления о резервах повышения эффективности и качества образовательных систем.

2.2. Развивающее обучение

(от ретроспективного анализа к поиску новых идей)

Из всех существующих в отечественной дидактике теорий, пожалуй, наиболее признанной и наиболее внедренной в учебный процесс можно с полным основанием назвать теорию развивающего обучения, у истоков которой стояли такие выдающиеся отечественные психологи и педагоги как Л.С.Выготский,

Л.В.Занков, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и многие другие. На становление идей развивающего обучения большое и благотворное влияние оказали труды Л.С.Выготского, создателя культурно-исторической теории психического развития человека [1]. «Культура — писал Л.С.Выготский, — и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития» [2, с.145].

По его теории, переход коллективно-социальной деятельности к индивидуальной является в сущности процессом интериоризации. «Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности» [2, с.145]. При этом для каждой возрастной ступени развития личности ребенка характерны свои новообразования. «На каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе» [3, с.256].

Многие исследования по педагогической психологии до Л.С.Выготского опирались на идеи и представления Ж.Пиаже о том, что развитие ребенка, в частности, развитие интеллекта, идет вслед за обучением и воспитанием.

Л.С.Выготский в процессе научной полемики с Ж.Пиаже доказал, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [2, с.251].

Общий смысл понятия «зоны ближайшего развития» состоит в том, что на определенном этапе развития ребенок может решать учебные задачи «под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными сотоварищами» [2, с.42]. Однако до 1957 г., до исследований Л.В.Занкова, эти идеи Л.С.Выготского были в значительной степени применительно к дидактике и практике обучения не востребованы. Л.В.Занкову удалось развернуть на базе обучения в начальных классах беспрецедентный по охвату школ (практически во всех регионах СССР) педагогический эксперимент.

В основу экспериментов была положена идея о том, что можно достигнуть более высокой эффективности обучения для общего развития школьников [4, с.47]. Реализация идеи потребовала разработки ряда новых для того времени дидактических принципов. Среди принципов экспериментальной системы Л.В.Занкова решающая роль отводилась **принципу обучения на высоком уровне трудности**. Практическая реализация его потребовала уточнения понятия «трудность». Оно связывалось с преодолением учащимися препятствий в решении учебных задач, вызывающих определенное напряжение их сил и способностей.

«Принцип обучения на высоком уровне трудности, — писал Л.В.Занков, — характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», но, прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ре-

бенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо» [4, с.50].

Поскольку принцип обучения на высоком уровне трудности определяет отбор и конструирование содержания образования, учебный материал не только становится более обширным и глубоким, но и имеет качественное своеобразие. Характер трудности предопределяется опорой на другой принцип, согласно которому **в начальном обучении ведущая роль отводится теоретическим знаниям**, который, однако, не принижает значения практических умений и навыков учащихся.

Принцип высокого уровня трудности, являясь основным в экспериментальной системе Л.В.Занкова, в то же время находился в определенной зависимости от другого принципа — «в изучении программного материала **идти вперед быстрым темпом**» [4, с.52]. Непреднамеренное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности, поскольку учебная деятельность школьника идет преимущественно «по накатанному пути». Кроме того, ведущая роль теоретических знаний обретает свое иное бытие в принципе **осознания обучающимися процесса учения**. Данный принцип близок к общепринятому принципу сознательности усвоения знаний, но в то же время отличается от него.

В соответствии со сформулированными выше принципами были пересмотрены учебные программы, разработаны и написаны учебники и учебные пособия для учащихся начальных классов. Большая методическая работа велась среди учителей-экспериментаторов.

В методике развивающего обучения была специально разработана система учебных задач и заданий по развитию наблюдения учащихся, развитию их мыслительной деятельности, формированию практических умений и навыков учащихся.

Исследование хода общего развития учащихся в процессе обучения осуществлялось как фронтально, так и отдельно сильных и слабых школьников; прослеживалось индивидуальное развитие учащихся в экспериментальных классах в сравнении с учащимися обычных школ и классов.

Практически параллельно теорию развивающего обучения активно разрабатывали Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов и их многочисленные ученики.

Системно-целостный подход к обучению игровой и учебной деятельности с учетом возрастных особенностей, психического развития младших школьников в 70-е годы активно вел Д.Б.Эльконин [5]. В своей теории игровой деятельности, ориентированной на общее и прежде всего умственное развитие детей, Д.Б.Эльконин опирался на мотивационно-потребностную сферу ребенка, которая создавала благоприятные сензитивные условия для вовлечения детей во все усложняющиеся ситуации игровой по форме и учебной по содержанию деятельности. Следует обратить внимание на то, что в период развертывания

психолого-педагогических экспериментов, выполненных под руководством Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, существовало несколько психологических теорий психического развития детей. Согласно теории Ж.Пиаже, развитие психических процессов ребенка — самостоятельный процесс, имеющий собственные закономерности, не зависящие от обучения и воспитания. Ж.Пиаже считал, что развитию ребенка служат имманентная организация и координация его действий, интериоризация которых приводит к возникновению так называемых обратимых операций. Под интериоризацией Ж.Пиаже понимает переход от предметных действий, имеющих форму внешних движений, к выполнению действий в плане образов, представлений. Обратимость характеризует способность человека выполнять операции как в прямом, так и обратном направлении.

Если в массовом обучении студентов доминирующее значение имеет их эмпирическое мышление, то в условиях развивающего обучения акцент смещается на формирование теоретического мышления, что достигается специальным отбором содержания обучения и системой усложняющихся учебных задач.

Учебная задача решается, и студенты постепенно усваивают ряд инвариантных учебных действий: 1) преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта; 2) моделирование выделенного отношения в предметной, практической или буквенной форме; 3) преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»; 4) построение системы частных задач, решаемых общим способом; 5) контроль за выполнением предыдущих действий; 6) оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Развивающее обучение, ориентируясь на формирование теоретического мышления, требует определенного отбора и конструирования содержания учебных предметов, дидактических пособий, которые подчиняются некоторым логико-психологическим требованиям, соответствующим движению мысли обучающихся в процессе усвоения от общего к частному, т.е. согласно принципу восхождения мысли от абстрактного к конкретному.

Среди дидактических идей развивающего обучения следует обратить внимание на стимулирование рефлексии обучающихся в различных ситуациях учебной деятельности.

Под рефлексией обучающегося понимается его осознание и осмысление собственных действий, приемов, способов учебной деятельности. В.В.Давыдов выделяет два уровня рефлексии: формальную рефлексий и содержательную [6, с.73]. Так, если рассмотрение производится с целью вскрыть, каким образом выполняется некоторое действие, что нужно конкретно сделать, чтобы его выполнить, то в этом случае человек осмысливает основания данного конкретного частного действия. Этот уровень рассмотрения человеком оснований своего действия называется **формальной рефлексией** (здесь отражается зависимость действия от частных и единичных условий его выполнения). Иначе осуществляется рефлексия в случае, если она направлена на то, чтобы обна-

ружить, почему данное действие выполняется так, а не иначе, что является в этом действии причиной успешного его выполнения в различных условиях. Такую рефлексию можно назвать **содержательной**, поскольку здесь отражается зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения. Следует также заметить, что любое действие имеет два уровня оснований (т.е. уровней), определяющих его выполнение: внешние основания и внутренние. В зависимости от того, на какие основания ориентируется человек при выполнении действия, и различается формальная (внешние ситуативные основания) и содержательная (внутренние, существенно обобщенные основания) рефлексия.

Поскольку процедуры рефлексии тесно связаны с процедурами самоконтроля и самооценки, им в обучении согласно теории развивающего обучения так же придается очень большое значение.

В условиях развивающего обучения показана взаимосвязь уровня сформированности самооценки с уровнем нравственных суждений обучающихся. Как показали специальные исследования, нравственное развитие обучающихся включает в себя присвоение ими нравственных норм и общественно значимых ценностей. Формирование нравственных взглядов, убеждений, идеалов, определяющих повседневное поведение человека, осуществляется в условиях морального выбора в поведении и деятельности, что связано с идеальным представлением результатов того или иного поступка.

В арсенал педагогических приемов, методов и даже целостных технологий развивающего обучения большой вклад внесли в 80—90-е годы педагогические новаторы В.Ф.Шаталов, П.М.Эрдниев и др. С их новаторской деятельностью связано укрупнение тем и преподавание крупными блоками, введение в обучение опорных сигналов, ускоренный темп изучения теоретического материала, развитие форм сотрудничества с учащимися, комментированное письмо, обязательная проверка изучаемого материала по каждой теме, опережающее преподавание. Педагогические новаторы показали, что существуют новые резервные возможности повышения качества обучения, доказав, что вполне выполнима и решаема задача гарантированного качества обучения.

Однако в теории и практике развивающего обучения еще много нерешенных проблем. Предлагаем преподавателю-исследователю сформулировать их самостоятельно и сравнить с перечисленными ниже.

Приоритетные стратегии дальнейших исследований проблем развивающего обучения применительно к высшей школе: 1) необходим творческий перенос идей развивающего обучения из начальной и средней школы в вузы; 2) разработка с позиции развивающего обучения критериев отбора и конструирования содержания задач и заданий по целостному курсу (критерии трудности, сложности, проблемности и др.); 3) совершенствование методик формирования общеучебных умений (с учетом специфики учебного предмета, возрастных и индивидуальных особенностей студентов); 4) усиление диагностических функций в системе развивающего обучения; 5) повышение квалифи-

кации и педагогического мастерства преподавателей в применении теории и технологии развивающего обучения; 6) совершенствование методик формирования понятий в системе развивающего обучения; 7) разработка развивающих игр в системе с применением персональных ЭВМ; 8) развитие интереса, творческих способностей различных видов памяти и других личностных качеств с позиции методологии развивающего обучения; 9) разработка комплексных диагностических методик для оценки эффективности развивающего обучения; 10) усиление воспитывающих функций в системе развивающего обучения; 11) исследование особенностей применения идей развивающего обучения в условиях различных организационных форм обучения (лекции, семинары, практические занятия, экскурсии, тренинга, конференции и т.д.); 12) разработка идей коррекционно-развивающего обучения. (Интеграция идей и технологий развивающего обучения с идеями и технологиями: проблемного обучения; модульного обучения; компьютерного обучения; концентрированного обучения; личностно-ориентированного обучения; дифференцированного обучения; обучения творческому саморазвитию и др.); 13) поиски новых приемов, методов, форм организации обучения, усиливающих развивающий эффект обучения; 14) исследование проблем преемственности и перспективности развивающего обучения в системе «школа—вуз».

2.3. Проблемное и эвристическое обучение

(от стимулирования творчества до развития менталитета)

Общеизвестно, что возможность и педагогическая ценность учения методом «искания», «открытия», исследовательским методом осознана давно. Еще Я.А.Коменский писал: «Всех нас, вышедших из школ и университетов, коснулась только тень учености... Цветущие годы юности прошли в изучении пустяков, людей следует учить главнейшим образом тому, чтобы они черпали знания не из книг, а наблюдали сами небо и землю, дубы и буки, т.е. чтобы они исследовали и познавали самые предметы, а не помнили только чужие наблюдения и объяснения» [9, с.138].

Пройдет почти столетие, и Жан Жак Руссо (1712—1778) убедит педагогов в том, за что так страстно ратовал Я.А.Коменский:

«Сделайте нашего ребенка внимательным к явлениям природы... ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их» [10, с.221].

А.Дистервег, выдающийся немецкий педагог-практик, в «Руководстве для немецких учителей», написанном в 1835 г., сравнивал «эвристический» метод с «сообщающим». Он видел развивающие возможности эвристического метода обучения, стимулировавшего самостоятельность учащегося, способствовавшего тому, чтобы учащийся открывал истину путем собственного размышления и исследования. «Учи как можно меньше, всякая метода плоха, если причуает

учащихся к простой восприимчивости или пассивности, и хороша, если возбуждает в них самостоятельность» [11, с. 170].

Первое, более значительное обоснование исследовательского метода мы находим у А.Я.Герда, который разработал свои оригинальные пособия значительно раньше английского педагога Генри Армстронга (русский перевод его работы «Эвристический метод» вышел в свет почти через 40 лет). Однако многие исследователи считают, что идеи эвристического метода были разработаны в Англии, а затем получили развитие в России (см., например, работу К.П.Ягодковского [12]).

Поиск первоисточников зарождения исследовательского метода в России неизменно приводит к передовым для 60—70-х годов XIX в. идеям прогрессивного русского педагога-биолога А.Я.Герда. Само же понятие «исследовательский метод» систематически встречается в педагогической литературе лишь с 1924 г. За свою сравнительно короткую жизнь (1841—1888) А.Я.Герд создал ряд оригинальных учебных пособий для учащихся по ботанике, зоологии, минералогии. Он страстно боролся против того, «чтобы в учебных заведениях господствовало догматическое преподавание естественных наук... Знания ни к чему не применимые, ни с чем не связанные и усвоенные лишь памятью, не могут будить интереса...» [13, с.7]. Его разработки для организации наблюдения учащихся по естествознанию являются, по современной терминологии, прообразом учебно-исследовательских заданий.

В качестве примера приведем фрагмент из методической разработки А.Я.Герда для организации наблюдения учащихся за жуком-плавунцом: «Наблюдайте в пруду, канаве или луже, как плавунец быстро скользит по поверхности воды, ныряет, копошится в гине и подводных растениях; как он, завидев личинок или каких-либо других сожителей лужи, неутомимо преследует их, пока не захватит лакомый кусочек своими острыми челюстями. Какое значение может иметь для плавунца его овальное, плоское, слегка вытянутое тело? Сравните отдельные пары ног плавунца. Чем отличается задняя пара от средней и передней? И чему служит плавунцу широкая поверхность его задних ног, увеличенная еще густыми щетинистыми ресничками? По этим ногам вы легко признаете в плавунце важного жителя, если даже найдете его зимой на суше, под мхом. Наблюдайте плавунца в аквариуме, под водой и заметьте, на что он употребляет свои средние и передние ноги» [13, с.52] (заметим, что это задание было опубликовано А.Я.Гердом в 1866 г.). В этом фрагменте по существу выражено учебно-исследовательское задание, в котором присутствуют и некоторая информация, и серия проблемных вопросов, стимулирующих исследовательский интерес учащихся и направляющих их учебно-исследовательскую деятельность.

Высокую оценку педагогической деятельности А.Я.Герда в целом, и особенно преподавания естествознания, дала Н.ККрупская, которая училась в руководимой им гимназии [14, с.21].

Генри Армстронг, профессор химии в Центральном колледже в Сити, в 1889 г. писал: «Эвристический метод ставит учащихся в положение исследо-

вателя и позволяет открывать научные факты, вместо того, чтобы только слышать о них... Для того, чтобы изучение физики могло проявить такую развивающую силу, необходимо, чтобы оно выяснило научный метод исследования природы путем наблюдения, опыта и рассуждения, поддерживаемых гипотезами» [15, с.3].

Идея применения исследовательского метода в обучении не нашла должного применения вплоть до 20—30-х годов XX в. Пожалуй, не ошибемся, назвав это время периодом смелых педагогических экспериментов, в том числе в области практического применения исследовательского метода в советской школе.

Наиболее ценные методические установки относительно разработки применения «активных методов», включая исследовательский, даны в работах Н.К.Крупской. «Методы словесный и наглядный — методы пассивные. Исследовательский метод и метод трудовой — методы активные», — писала в 1927 г. Н.К.Крупская в отзыве на рукопись статьи Б.П.Есипова «О терминологии методических приемов» /16, с.94/.

Из активных методов в те годы наибольшее распространение получил исследовательский, была даже создана специальная комиссия «по исследовательскому методу», работавшая в Ленинградском государственном институте научной педагогики. Появились первые значительные работы, посвященные непосредственно исследовательскому методу (Б.Е. Райков, В.Ф. Натали, Б.В. Всесвятский, А.П. Пинкевич, К.П. Ягодовский). Термин «исследовательский метод» предложил Б.Е. Райков. Суть исследовательского метода он понимал так: «Исследовательский метод — это метод умозаключения от конкретных фактов, самостоятельно наблюдаемых учащимися или воспроизводимых ими на опыте...» [17, с.31].

Широкое применение получил и метод эвристической беседы. В качестве примера приведем рекомендации казанского методиста, физика Н.И.Медянцева по проведению урока методом эвристической беседы. С методической точки зрения, в процессе эвристической беседы он выделил пять серий вопросов: «Первая серия вопросов должна быть направлена на то, чтобы выяснить целевую установку темы как некоторой проблемы, требующей решения. Исходным пунктом беседы являются наблюдения. В результате наблюдения за опытами у учащихся должен возникнуть вопрос... Это будет уже не просто навязанная тема, а проблема, которую учащиеся сами обязательно поставят, ибо они встретились с кажущимися противоречиями... Роль преподавателя сводится к тому, чтобы путем искусно поставленных вопросов и наблюдений пробудить творческую мысль учащихся, которая выразится в постановке и формулировке проблемы-темы. Вторая серия вопросов должна быть направлена на решение поставленной проблемы. Решение же самой проблемы сводится к двум этапам: составлению плана исследования; выполнению его при данных условиях. Третья серия вопросов ставится в связи с выполнением намеченного плана. Четвертая серия вопросов приводит к формулировке вывода самими учащимися,

а потом сопоставляется с книжной формулировкой и выясняется более точная и краткая из них. Пятая серия вопросов выясняет техническое применение установленных закона» [18, с.50-51].

История разработки и внедрения исследовательского метода, особенно в 30-е годы, учит нас следующему: в педагогике, как ни в одной другой области человеческого знания, возможно беспрецедентное по своему характеру явление — активное «внедрение» может происходить ранее «изобретения», т.е. ранее тщательных теоретических разработок. Именно так по существу происходило внедрение исследовательского метода в то время. Сам метод, как и теория, не был еще достаточно разработан и обоснован, но он активно внедрялся практически всеми отечественными педагогами.

Наиболее интенсивно теория и практика проблемного обучения получили свое развитие и распространение в 70—80-е годы. Различные его аспекты раскрыты в работах И.Я.Лернера, М.Н.Скаткина, М.И.Махмутова, Т.В.Кудрявцева, Д.В.Вилькеева и многих других.

В отечественной педагогической литературе 70-х годов активно использовалось два термина: «проблемный подход в обучении» (Н.Г.Дайри, Т.И.Шамова) и более распространенный — «проблемное обучение». По мнению М.И.Махмутова, «создание цепи проблемных ситуаций и управление деятельностью учащихся по самостоятельному решению учебных проблем составляет сущность процесса проблемного обучения» [19, с.289].

Спектр стратегий проблемного обучения был достаточно широк. На определенном этапе проблемное обучение стали рассматривать как новый «тип обучения» (М.И.Махмутов, М.Н.Скаткин) и как «метод обучения» (В.Оконь) и «принцип обучения» (Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин и др.). По нашему мнению, правомерно использовать термин «проблемное» и в контексте «проблемное обучение», рассматривая его и как тип обучения, представляющий собой некоторую относительно самостоятельную дидактическую систему. Но это не исключает, а предполагает систематическое использование и «принципа проблемности», и методов, совокупность которых также может быть названа методами проблемного обучения.

В системе проблемного обучения особое внимание уделялось учебной проблеме, взгляды на понимание которой также были различными.

М.И.Махмутов писал: «Учебная проблема понимается нами как отражение (форма проявления) логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, побуждающее интерес к исследованию (объяснению) сущности неизвестного и ведущее к уяснению нового понятия или способа действия» [19, с.128].

Р.И.Малафеев, инициатор проблемного обучения физике, определил понятие учебной проблемы несколько шире, а главное — раскрыл его через педагогические процедуры деятельности:

«Учебную проблему можно определить как задачу (вопрос, задание), вызывающую у ученика познавательное затруднение, разрешение которого не

может быть достигнуто по известному ученику образцу (схеме, алгоритму), требующую от него самостоятельного нестандартного мышления и разрешения, которое дает ему новое знание обобщающего характера (новую закономерность), новый способ действия, выявление общих условий, при которых действует какая-либо закономерность» [20].

На наш взгляд, в этом и во многих других определениях «проблемной ситуации» допускается, что учебная проблема и «проблемная ситуация» сливаются и в процессе их определений они не разводятся.

Вместе с тем иногда: а) проблемная ситуация предшествует формулировке учебной проблемы; б) проблемная ситуация может также возникнуть в результате или даже в процессе решения творческой задачи.

Поскольку понятие «проблемная ситуация» в теории проблемного обучения является центральным, проанализируем его подробнее. Психологи и педагоги по-разному определяют сущность проблемной ситуации, но и те и другие выделяют несколько характерных для нее признаков: 1) возникает состояние интеллектуального затруднения; 2) возникает противоречивая ситуация; 3) согласуются знания и умения, которыми владеет ученик, и теми, что необходимы для понимания, объяснения. решения задачи; 4) проблемная ситуация может возникнуть на этапе решения задачи, а иногда — в самом начале решения.

В условиях проблемного обучения происходит активное овладение личностью теми приемами, способами, которые наиболее характерны для любой творческой деятельности. «Чтобы научить человека творить, — писал И.Я.Лернер, — есть только один путь — научить его творческим процедурам, т.е. тем структурам, которые и составляют сущность творческой деятельности. Все остальное выполняет вспомогательную роль. Этими процедурами являются: 1. Самостоятельный перенос (ближний и дальний) ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию. 2. Видение проблемы знаковой ситуации. 3. Видение новой функции объекта. 4. Определение структуры объекта (проблемы). 5. Видение альтернативы решения или его способа. 6. Комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме» [21, с.14].

В условиях проблемного, особенно эвристического, обучения важное значение имеет не только и не столько учебная проблема или проблемная задача, но и искусная постановка учителем вопросов. Вопросы в организации деятельности учащихся могут побуждать их: 1) воспроизвести по памяти известную им информацию; 2) к действию репродуктивного характера; 3) стимулировать творческое мышление, в результате которого учащиеся открывают, приобретают новое знание, умение.

Третий тип вопросов инициаторы проблемного обучения отнесли к проблемным вопросам. По мнению М.И.Махмутова [19, с.49], вопрос становится проблемным только при трех условиях: 1) он должен иметь логическую связь с ранее усвоенными понятиями и представлениями, а также с теми, которые подлежат усвоению в определенной ситуации; 2) содержать в себе познавательную

трудность и видимые границы известного и неизвестного; 3) вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с ранее известным, неудовлетворенность имеющимся запасом знаний, умений и навыков.

Вместе с тем вопросы типа: Как? Почему? Что из этого следует? Каким способом еще можно решить эту задачу? скорее всего могут быть названы не **проблемными**, а **эвристическими**, так как они не столько создают затруднения, сколько задают новую стратегию творческого поиска, стимулируют эвристические функции мышления (см. табл. 2.3).

Таблица 2.3

**Систематика эвристических вопросов,
стимулирующих овладение знаниями, развивающих умения
и творческие способности учащихся**

Типы эвристических вопросов	Дидактические цели
Какова главная идея? В чем суть? Кто, где, когда, что? Дайте определение... Сформулируйте теорему...	Углубление, расширение знаний
Опишите... Перескажите... Объясните... Как использовать? Какая разница? Приведите примеры... Обобщите... Систематизируйте... Классифицируйте...	Развитие умений
Как решить другим способом? В чем причины? Согласны ли вы с этим утверждением? Приведите контраргументы? В чем недостатки? Ваш прогноз? Найдите ошибки...	Развитие творческих способностей, критического мышления

В условиях проблемного обучения в зависимости от характера взаимодействия учителя и учащихся может быть достигнут разный уровень проблемности. В связи с этим, например, М.Н.Скаткин [22] выделил три вида проблемного обучения: 1) проблемное изложение знаний учителем, когда он, «рассуждая вслух», ставит проблему и показывает процесс ее решения; 2) учитель привле-

кает учащихся к поиску пути решения проблемы; 3) исследовательский метод обучения, при котором учащиеся, осознав проблему, сами намечают план поиска, строят предположения, обдумывают, сравнивают, ведут наблюдения, делают выводы, обобщения.

Как уже отмечалось, в условиях проблемного обучения особое внимание уделялось созданию проблемных ситуаций.

Приведем пример создания проблемной ситуации. При изучении явления интерференции света для создания проблемной ситуации преподаватель физики рассказывает: «В музее истории во Франции хранится линза, изготовленная Торичелли триста лет назад. Наши физики взяли линзу из музея и сравнили ее с современной, она не уступала по качеству линзам, которые используются в японских фотоаппаратах». Рассказ вызывает повышенный интерес к секрету изготовления линз, который был известен Торичелли и который с его смертью был надолго утерян. Поддерживая интерес обучающихся, преподаватель демонстрирует явление интерференции света с бипризмой Френеля, которое также вызывает вопрос: «Почему при наложении пучков света после прохождения через линзу появляется то свет, то темнота, т.е. свет плюс свет дает темноту?»

Как видим, проблемная ситуация создает у обучающихся повышенный интерес к какому-то явлению, а с другой стороны, возникает рассогласование между тем, что они знают, и тем, какие знания, умения необходимы, чтобы решить учебную проблему. В процессе проблемного обучения было обнаружено большое количество дидактических приемов, которые создают проблемные ситуации.

Приемы создания проблемных ситуаций

1. Создание ситуации выбора, принятие решения.
2. Сравнение, сопоставление фактов, явлений.
3. Экскурсы в историю открытий, изобретений. Предложение студентам установить причинно-следственные связи, отношения между явлениями, процессами.
4. Показ приемов, фактов, иллюстрирующих рассогласования между теорией и жизненным опытом студентов.
5. Принципиально новый взгляд на привычное явление.
6. Сопоставление двух и более подходов к объяснению одного и того же явления.
7. Постановка перед студентами вопросов, требующих: а) эксперимента, выдвижения гипотезы; б) поиска новых взаимосвязей между явлениями; в) объяснения одних и тех же фактов, явлений с позиций разных наук.

Но в условиях проблемного обучения преподаватель много времени тратит на поиски приемов создания проблемных ситуаций, да и в самом процессе решения учебных проблем чаще всего участвуют наиболее способные студенты.

Несомненно, прав А.М.Матюшкин, утверждающий, что «до тех пор, пока не будут разработаны соответствующие учебные пособия и методические ру-

ководства, использование проблемного обучения может не только не принести пользы, но даже принести вред» [23, с.203].

Еще в 70-е годы в теории и практике проблемного обучения стали проследиваться два направления. Первое во главу угла ставило создание проблемных ситуаций и приобщение студентов к их решению. Это было характерно для исследований И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, Д.В.Вилькеева и других ученых-педагогов. Второе разрабатывало эвристики, эвристические предписания и эвристические программы обучения. Это направление с полным основанием можно назвать эвристическим обучением, которое разрабатывалось Л.Н.Ландой, Ю.К.Кулюткиным, В.И.Андреевым, а в последние годы — А.В.Хуторским и др. Эвристическое обучение имеет семь отличительных признаков по сравнению с проблемным обучением:

1. Большое внимание уделяется эвристическим вопросам, которые стимулируют творческое мышление студентов и в зависимости от переформулировки вопроса позволяют увидеть проблему как бы с новой точки зрения (см. табл. 2.3).

2. Особое внимание уделяется эвристическим предписаниям, которые представляют собой ориентировочную основу третьего типа (по классификации Н.Ф.Талызиной). Например, при проведении наблюдений студентам дается предписание, как рационально и эффективно их осуществить; при выдвижении гипотез — какие существуют приемы и правила выдвижения гипотез.

3. Специальные исследования автора [24] показали, что возможно программирование учебно-исследовательской деятельности, особенностью которой является оптимизация сложности, трудности и проблемности учебно-исследовательских заданий в совокупности с поэтапной помощью в их выполнении, где также широко используются эвристики.

4. Исследования А.В.Хуторского свидетельствуют о том, что для дидактической эвристики возможна и разработка «индивидуальных образовательных траекторий развития личного творческого потенциала».

5. В условиях эвристического обучения одна из приоритетных стратегий ориентирует преподавателя на развитие методологической культуры студентов в решении творческих задач.

6. В условиях эвристического обучения большое внимание уделяется стимулированию таких процедур творческой деятельности как творческое воображение, генерация идей, творческая рефлексия и др.

7. Эвристическое обучение большое внимание уделяет развитию способностей и прогнозированию явлений, принятию оригинальных решений, развитию критического мышления, эмпатии.

Кроме того, в условиях эвристического, как и в процессе проблемного обучения важно искусство преподавателя вести эвристическую беседу со студентами по обсуждаемой проблеме.

При каких условиях эвристическая беседа является эффективной?

Условия эффективности эвристической беседы

1. Наличие четкого и достаточно гибкого предварительно продуманного плана эвристической беседы.
2. Постановка серии логически взаимосвязанных эвристических вопросов.
3. Переформулировка вопросов, если учащиеся затрудняются на них ответить.
4. Поэтапное обсуждение и подведение итогов, т.е. использование поэтапного обобщения.

5. Итоговое обобщение и заключение преподавателя. «В условиях эвристического и проблемного обучения, — писал И.Я.Лернер, — решающую роль играют позиция учителя, его творческий энтузиазм, его благожелательность, создаваемая им атмосфера свободы мысли и самопроявления. Есть множество приемов достижения этой цели: первоначально давать легкие, доступные творческие задания; проявлять интерес к действиям учеников; просить сообщить по-новому хорошо известное; раскрывать личностную значимость изучаемого и сделанного; поощрять чувство предвосхищения и ожидания: знакомое сделать снова незнакомым; строить предположения на ограниченных данных; соотносить по видимости несоотносимое; признавать и поощрять множество вариантов ответов; не подчеркивать чувство вины после совершения ошибки; повышать значение ответа, часто даже ошибочного, искать в нем рациональное зерно и др.» [21, с.146].

В последние годы педагогика, особенно в разработке стратегически важных проблем образования и развития творческого потенциала обучающихся, стала все больше внимания обращать на развитие такого качества личности, как **менталитет**. Проблема развития менталитета обсуждалась и анализировалась в работах В.И.Андреева (1992), М.И.Махмутова (1997), Б.С.Гершунского (1996, 1997). Так, в книге «Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера» В.И.Андреева (1992) проблеме развития менталитета личности руководителя посвящен целый параграф. При этом автор обратил внимание на следующие характеристики менталитета личности: «Менталитет мышления личности — это интегральная характеристика интеллектуальных способностей усматривать (видеть) и решать проблемы соответствующего уровня трудности, социальной, теоретической и практической значимости. Чем социальнее, теоретически и практически значимее совокупность проблем, которые усматривает личность, чем оригинальнее способы их решения, чем на большую перспективу влияют результаты творческой деятельности личности, тем выше уровень и масштаб интеллекта, тем выше его менталитет» [25, с.40].

Как видим, уровень и масштаб проблемы, решаемых задач, которые личность выбирает и актуализирует, которые для нее особенно значимы и посильны, характеризуют уровень и масштаб ее менталитета. Но как показали последние исследования и дискуссии, эти характеристики менталитета личности, как говорят, необходимы, но недостаточны. На что еще обратили внимание в «раскрытии» сущности менталитета психологи и педагоги?

Р.Х.Шакуров: «Менталитет есть не что иное, как типичные для данной личности (или социальной общности) системы устойчивых психологических стереотипов и установок (интеллектуально-когнитивных, эмоциональных, ценностных, мотивационных, волевых и др.), придающих своеобразие внутреннему миру и поведению субъекта. Скажем, национальный менталитет — это устойчивые свойства национальной психологии» [26, с.23].

М.И.Махмутов: «Менталитет — это социальное мышление индивида, основанное на его собственной культурно-исторической идентификации, эмоциональном состоянии, идеологических и духовных установках, в основе которых — субъективность и пристрастность сознания; детерминируемые личными мотивами (в том числе и честолюбием, стремлением к самоутверждению, возможно, побуждаемому и инстинктом самосохранения)» [27, с.10].

Б.С.Гершунский раскрытие понятия «психолого-педагогическая характеристика менталитета личности» дает через такие ключевые слова как «перцептивные и когнитивные эталоны», «социальные нормы», «отношение к миру», «взгляды на мир», «оценка окружающей действительности», «стереотипы сознания», «социальные стереотипы», «мотивационная сфера», «доминирующие мотивы», «убеждения», «идеалы», «склонности», «интересы», «социальные установки», «стереотипы поведения», «стереотипы принятия решений», «поведенческие альтернативы», «традиции», «обычаи», «этнический стереотип», «национальный характер», «сверхличностное сознание», «народный дух» и т.д. [28, с.132]. В иерархии ценностей и целей образования, по мнению Б.С.Гершунского, «менталитет социума» должен занимать наивысшую ступень. Но поскольку менталитет социума детерминирован всей совокупностью менталитетов отдельных личностей, процессу его образования и воспитания нужно уделять самое пристальное внимание. Обобщая сказанное, сформулируем наши современные представления о менталитете личности.

Менталитет личности — это интегративная характеристика личности, развитие которой детерминировано социально-политическими ориентациями, культурными и национальными традициями, особенностями образования и психического развития личности. **Менталитет** отражает мировоззренческие взгляды, установки и ценностные ориентации личности, на основе которых личность осуществляет самоактуализацию проблем, а также делает выбор способов, средств и стиля их разрешения.

Анализ психолого-педагогических исследований, дискуссии на всероссийских конференциях показывают, что в настоящее время в развитии **русской ментальности в качестве приоритетных целей на первый план выходят духовно-нравственные ценности.**

Проблема повышения духовности и самосозидания нравственных ценностей в системе проблемного и эвристического обучения, а в последние годы, вероятно, и во всей системе образования и воспитания учащейся молодежи в России займет достойное место. В этом же направлении могут быть проведены исследования и по следующим проблемам: 1. Как социализация личности в

процессе образования и воспитания влияет на развитие ее менталитета в условиях активизации ее национального самосознания? 2. Как влияет на развитие менталитета личности проблемное и эвристическое обучение, ориентированное не только на решение учебных, но и социальных, профессиональных, личностно-значимых проблем. 3. Каковы факторы и барьеры развития российской ментальности в обучении и воспитании и др.

*Нерешенные проблемы проблемного обучения
применительно к высшей школе*

1. Проблемное обучение требует от преподавателя высокого педагогического мастерства и высокого уровня методической подготовки, к чему он часто реально (особенно начинающий преподаватель) бывает не готов.

2. Много времени при подготовке к занятиям уходит на «придумывание» проблемных ситуаций. Как технологизировать этот процесс?

3. Необходимо создать банк проблемных ситуаций по различным учебным предметам.

4. Слабо разработаны приемы дифференциации и индивидуализации в условиях проблемного обучения.

5. Каковы возможности и условия интеграции проблемного обучения с другими теориями и технологиями обучения?

*Нерешенные проблемы эвристического обучения
применительно к высшей школе*

1. Необходима систематика эвристических вопросов, эвристик с учетом типа решаемых учебных проблем, творческих задач.

2. Требуется дальнейшая разработка эвристических предписаний для решения творческих задач различного типа.

3. Требуется систематика эвристических приемов, методов решения творческих задач (типа ТРИЗ) с компьютерной поддержкой.

4. Необходимо продолжить исследования по разработке дифференцированного и индивидуального подхода к студентам в условиях эвристического обучения.

5. Необходима интеграция эвристического обучения с другими теориями и технологиями обучения.

2.4. Модульное обучение
(интеграция дидактических идей)

К дидактическим теориям, которые получили в 70—80-е годы достаточно глубокую теоретическую разработку и практическое применение, можно с пол-

ным основанием отнести модульное обучение, с помощью которого удалось успешно решить целый комплекс дидактических задач.

Семантический смысл «модульное обучение» связан с международным словом «модуль» (латинское *modulus*), основное значение которого — функциональный узел.

Идеи модульного обучения особенно активно разрабатывались И. Прокопенко (1985), П.А.Юцявичене (1989) при создании вузовских учебников и учебных пособий. Распространению идей модульного обучения во многом способствовали исследования в области сравнительной педагогики Н.Д. Никандрова, И.Б.Марцинковского, систематизировавших опыт применения модульного обучения в США и Западной Европе.

Наиболее глубоко и системно дидактическую специфику модульного обучения удалось исследовать и описать П.А.Юцявичене [29], по мнению которой «сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Принципиальные отличия модульного обучения от других видов обучения: 1. Содержание обучения представляется в законченных, самостоятельных, комплексных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению. 2. Взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе — с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече. 3. Сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения приоритетных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе» [29, с.4].

Зарождению идей модульного обучения во многом способствовала неудовлетворенность педагогов в 70—80-е годы идеями и практикой применения программированного обучения на основе его скинеровского и краудеровского понимания. С одной стороны, к моменту появления идей модульного обучения у многих педагогов был уже солидный опыт структурирования и программирования учебного материала, с другой — было ясно, что программированное обучение сильно сдерживает развитие учащихся, особенно способных.

Кроме того, если в основе программированного обучения был реализован преимущественно бихевиористский подход к обучению, строящийся по схеме стимул — реакция — подкрепление, то в основу модульного обучения была положена концепция П.Я.Гальперина [30], его теория поэтапного формирования умственных действий. В основе этой теории лежит фундаментальный принцип отечественной психологии — деятельностный подход к процессу психических новообразований, признание единства психики и деятельности человека.

Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, разработку которой вслед за П.Я.Гальпериным продолжила Н.Ф.Талызина и ее многочисленные ученики, в познавательной деятельности обучающихся можно выделить ориентировочную, исполнительную и контрольную части. Следовательно, любое человеческое действие может быть представлено как система управления, включающая управляющую часть (ориентировочную основу действий), «рабочий орган» — исполняющую часть и контрольную часть, следящую за качеством исполнения.

По П.Я.Гальперину в процессе усвоения новых действий можно выделить четыре этапа: 1) предварительное ознакомление с действием, с условием его выполнения; 2) формирование действия в материальном (или материализованном) виде с развертыванием всех входящих в него операций; 3) формирование действия во внешней речи; 4) формирование действия во внутренней речи. Гальперин установил, что для формирования умственных действий исключительно важна их ориентировочная основа. Н.Ф.Талызина [31] показала, что в зависимости от типа познавательной задачи меняется тип ориентировочной основы действий. Все эти, несомненно ценные, психологические идеи и были широко использованы авторами и инициаторами модульного обучения.

В педагогической литературе существуют различные точки зрения на понимание главного элемента модульного обучения: что такое «модуль»? Так, С.Я.Батышев писал: «Модуль — это часть блока, такой объем учебного материала, благодаря которому обеспечивается первичное приобретение некоторых теоретических знаний и практических навыков для выполнения какой-либо конкретной работы» [57, с.46]. М.А.Чошанов дал более развернутую характеристику модуля: «Модуль может быть представлен как учебный элемент в форме стандартизированного буклета, состоящего из следующих компонентов: точно сформулированная учебная цель; список необходимого оборудования, материалов и инструментов; список смежных учебных элементов; собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого подробными иллюстрациями; практические занятия для отработки необходимых навыков, относящихся к данному учебному элементу; контрольная (проверочная) работа, которая строго соответствует целям, поставленным в данном учебном элементе» [32, с.15].

Таким образом, **учебный модуль** — это относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации, ориентировочную основу действий и средства контроля (самоконтроля) успешности выполнения учебной деятельности.

Разработка модульных обучающих программ показала, что процесс «конструирования» модулей позволяет «отсечь» все лишнее, всю избыточную учебную информацию, которая не только способствует, а чаще всего затрудняет усвоение нового материала. Модульный подход в обучении позволяет систематизировать и структурировать большой по объему учебный материал, и в необходимых пределах — уплотнить его.

Для более углубленного понимания сущности модульного обучения следует остановиться на его принципах, которые были положены в основу этой дидактической системы авторами и инициаторами данной теории. Так, П.А. Юцявичене [29, с.23] считает, что в основе разработки идей модульного обучения лежат следующие дидактические принципы: 1) модульность; 2) структуризация содержания обучения на обособленные элементы; 3) динамичность; 4) действенность и оперативность знаний и их системы; 5) гибкость; 6) осознанная перспектива; 7) разносторонность методического консультирования; 8) паритетность. Поясним кратко суть и специфику применения некоторых из них.

Принцип модульности — это центральный принцип, определяющий весь подход к организации обучения: отбор целей, содержания, форм и методов обучения. В соответствии с этим принципом содержание обучения структурируется в форме отдельных блоков-модулей. Поэтому часто вместо понятия «обучающий модуль» говорят «обучающий блок», «обучающий пакет».

При реализации принципа модульности большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Более того, самостоятельная работа студентов с учебными модулями становится основным видом учебной деятельности.

Не имея возможности остановиться на всех принципах, реализуемых в условиях модульного обучения, скажем несколько слов о принципе паритетности. Данный принцип в модульном обучении требует соблюдения следующих правил: 1) модульная программа должна освободить педагога от чисто информационной функции преподавания и создать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции; 2) модульная программа должна создать условия для совместного выбора педагогом и обучающимся оптимального пути обучения; 3) педагог в процессе модульного обучения как бы делегирует некоторые функции педагогического управления модульной программе, в которой эти функции трансформируются в функции самоуправления.

Перечень принципов, на которые опираются педагоги в разработке теории и совершенствовании практики модульного обучения, различен. Так, М.А.Чошанов [32, с.21] считает, что специфику проблемно-модульной технологии обучения отражают такие принципы как: системное квантование, мотивация, проблемность, модульность, когнитивная визуализация, опора на ошибки, экономия учебного времени. Нельзя не обратить внимание на то, что М.А.Чошанов интегрирует в предлагаемой им технологии идеи и принципы проблемного и модульного обучения.

Не рассматривая все перечисленные принципы, остановимся на трактовке, которую М.А.Чошанов дает принципу системного квантования.

Принцип системного квантования выполняет требования теории сжатия учебной информации, к которой можно отнести элементы содержательного обобщения (В.В.Давыдов), теорию укрупнения дидактических единиц (П.М.Эрдниев), кроме того, этот принцип учитывает следующие психолого-педагогические закономерности: 1) учебный материал большого объема запечатывается с трудом; 2) учебный материал, компактно расположенный в опре-

деленной системе, облегчает восприятие; 3) выделение в изучаемом материале смысловых опорных пунктов способствует эффективности запоминания.

Технология проблемно-модульного обучения, как показали экспериментальные исследования М.А.Чошанова [32], создают надежную основу для индивидуальной и групповой самостоятельной работы студентов и приносят до 30% экономии учебного времени без ущерба для полноты и глубины изучаемого материала. Кроме того, достигается гибкость и мобильность в формировании знаний и умений студентов, развивается их творческое и критическое мышление. Для достижения высокого уровня компетентности при составлении заданий на основе проблемно-модульного обучения М.А.Чошанов предложил «инварианты» в формулировке вопросов, заданий, которые соотносены с целями обучения.

Обобщая изложенное, сформулируем ряд несомненных достоинств модульного (в том числе и проблемно-модульного) обучения, условия, при которых оно дает наилучшую эффективность, а также нерешенные, с нашей точки зрения, общедидактические проблемы.

Достоинства модульного обучения

1. Цели обучения точно соотносятся с достигнутыми результатами каждого студента.
2. Разработка модулей позволяет уплотнить учебную информацию и представить ее блоками.
3. Задается индивидуальный темп учебной деятельности.
4. Поэтапный — модульный контроль знаний и практических умений дает определенную гарантию эффективности обучения.
5. Достигается определенная «технологизация» обучения. Обучение в меньшей степени становится зависимым от педагогического мастерства преподавателя.

Дидактические условия, при которых достигается высокая эффективность модульного обучения

1. Качественная разработка модулей, отбор и конструирование содержания учебного материала, учитывающие интересы, возрастные особенности и другие личностные качества студентов.
2. Последовательная реализация модулей, которые позволяют интенсифицировать учебную деятельность на всех ее этапах.
3. Разработка и предъявление модулей позволяют сочетать изучение теории и формировать практические умения и навыки.
4. Варьирование проблемных задач и заданий с типовыми, требующими репродуктивной воспроизводящей деятельности студентов.
5. Применение наряду с основными дидактическими материалами вспомогательной справочной литературы.

6. Сочетание контроля с самоконтролем студентов, который сравнительно легко достигается на основе модульного обучения.

Недостатки и ограничения модульного обучения

1. Большая трудоемкость при конструировании модулей.
2. Разработка модульных учебных программ требует высокой педагогической и методической квалификации, специальных учебников и учебных пособий.
3. Уровень проблемности модулей часто невелик, что не способствует развитию творческого потенциала студентов, особенно высокоодаренных.
4. В условиях модульного обучения часто остаются практически нереализованными диалоговые функции обучения, сотрудничество студентов, их взаимопомощь.
5. Если к каждому новому занятию преподаватель имеет возможность обновлять содержание учебного материала, пополнять и расширять его, то «модуль» остается как бы «застывшей» формой подачи учебного материала, его модернизация требует значительных усилий.

Нерешенные проблемы модульного обучения

1. Необходима дальнейшая интеграция идей, принципов модульного обучения, а также: проблемного, эвристического; дифференцированного: лично-ориентированного; компьютерного; концентрированного обучения; обучения творческому саморазвитию и т.д.
2. Как в условиях модульного обучения гибко сочетать управление и самоуправление, контроль и самоконтроль учебной деятельности студентов?
3. В системе модульного обучения необходима разработка модулей, формирующих и развивающих общеучебные умения.
4. Требуется разработка тестов, позволяющих выявлять и учитывать индивидуальные особенности и личные качества студентов.
5. Необходимо разработать учебные пособия такого типа, в которых максимально были бы использованы идеи и принципы модульного обучения.
6. Необходим сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований в области модульного обучения.

2.5. Компьютеризация и информатизация обучения

(от компьютерного контроля до мультимедиапрограмм)

С появлением компьютерной техники возникла и проблема эффективности компьютеризации обучения. Поскольку компьютер создавался как средство управления техническими и другими системами, он почти сразу нашел практическое применение и в управлении качеством обучения. В условиях насыще-

ния образовательных учреждений персональными компьютерами, разработки и применения компьютерных технологий обучения необходимо осмыслить те дидактические принципы и условия, которые отражают теоретические основы компьютеризации обучения.

Значительный вклад в теорию и практику компьютеризации образования внесли ученые под руководством академика А.П.Ершова, осуществлявшие работу по методическому и программному обеспечению компьютерного всеобуча.

Различные дидактические аспекты проблемы компьютеризации обучения разрабатывались в нашей стране Б.С.Гершунским, А.А.Кузнецовым, И.О.Логвиновым, В.С.Ледневым, Б.М.Ломовым, В.Я.Ляудис, Е.И.Машбиц, В.М.Монаховым, Ю.О.Овакимяном, Ю.А.Первиным, В.Г.Разумовским, В.В.Рубцовым, А.Я.Савельевым, Н.Ф.Талызиной, О.К.Тихомировым и др. В разработке компьютерных технологий обучения, особенно на начальном этапе, они опирались на принципы и приемы программированного обучения.

В сжатом и несколько упрощенном виде суть программированного обучения можно выразить словами американского педагога У.Шрамма: «Программированное обучение есть своего рода автоматизированный репетитор, который ведет учащегося путем коротких логически связанных шагов, так что он почти не делает ошибок и дает правильные ответы, которые немедленно подкрепляются путем сообщения результата, в результате чего он движется последовательными приближениями к ответу, который является целью обучения» [33, с.86].

При разработке проблемы компьютеризации обучения значительным барьером, который необходимо было преодолеть, стала компьютерная грамотность самого педагога. Компьютерная грамотность для педагога, по мнению А.П.Ершова, включает в себя: умение работать с ЭВМ в операционной среде, предлагаемой программными средствами, рассчитанными на массового пользователя, не являющегося программистом-профессионалом, знание в общих чертах структуры и возможности вычислительных систем и средств передачи информации; основных понятий алгоритмизации и программирования; понятие о математическом моделировании — сущность и ограничение.

На современном этапе педагогического освоения информационных технологий обучения все большее значение, наряду с компьютерной грамотностью, имеет накопление личного опыта практического использования компьютера и других средств, включая компьютерные телекоммуникационные сети.

Специалисты по компьютеризации образования возлагали большие надежды на то, что внедрение вычислительной техники в процесс обучения вооружит студентов знаниями и навыками ее использования. Решение задачи массовой компьютерной грамотности, формирования у всех учащихся специфических качеств пользователя разнообразных средств информатики должно стать мощным средством активизации интеллектуальной деятельности.

Кроме того, применение компьютерной техники будет способствовать оптимизации управления в сфере образования и совершенствованию научно-педагогических исследований.

В 1986—1990 гг. была разработана и осуществлена комплексная программа «ЭВМ в школе» под научным руководством академика АПН СССР В.Г.Разумовского. Среди приоритетных проблем в этой программе им были выделены: совершенствование содержания учебного материала, входящего в программу и учебники, с учетом возможного использования информатики и ЭВТ: совершенствование содержания трудового обучения, факультативных занятий, профессиональной ориентации, которые связаны с информатикой и вычислительной техникой: разработка новых путей реализации межпредметных связей на основе использования ЭВМ в школе; определение оптимальных ступеней овладения компьютерной грамотностью в соответствии с возрастными особенностями учащихся; создание программы, учебников и методических пособий, необходимых для факультативных занятий профессионального обучения школьников; разработка методики применения компьютеров при обучении учащихся по общеобразовательным предметам, предусматривающая создание для этой цели учебных программ и текстов прикладных программ для ЭВМ; обеспечение подготовки педагогических кадров и систематическое повышение их квалификации; разработка научных основ управления научно-воспитательным процессом в школе [34].

Разработка проблем компьютеризации проходила в несколько этапов. Так, О.А.Кривошеев [35] выделяет три этапа.

На первом компьютеры использовались исключительно как объект изучения нового технического средства на уроках информатики. Доступ к компьютерной технике имели ограниченное число преподавателей-специалистов по программированию и техническим средствам.

На втором этапе компьютеры стали использовать при изучении других дисциплин, чаще всего на основе специально разработанных обучающе-контролирующих программ. Характерная особенность этапа — некоторое разочарование от тех ограничений, которые создавал компьютер для разработчиков обучающе-контролирующих программ.

На третьем этапе произошло значительное расширение сферы применения персональных компьютеров для решения различных задач управления качеством образования [35].

Б.С.Гершунский на основе исследования отечественных и зарубежных авторов по проблемам компьютеризации образования в качестве наиболее перспективных выделил следующие: «компьютерная техника и информатика как объект изучения; компьютер как средство учебно-воспитательной деятельности; компьютер как компонент системы педагогического управления; компьютер как средство повышения эффективности научно-педагогических исследований» [36, с.16].

Обобщая мировой и отечественный опыт информатизации и компьютеризации, многие специалисты уже в 80-е годы высказали мнение, что компьютеризация в сфере образования должна опережать этот процесс во всех других направлениях общественной и производственной деятельности, так как образование закладывает профессиональную культуру информатизации всей страны.

Компьютерные технологии обучения, как и компьютерные программы, имеют разную степень сложности и включенности в учебный процесс. О.И.Агапова, О.А.Кривошеев, А.С.Ушаков выделяют три уровня компьютерных технологий обучения [37]. По их мнению, «компьютерная технология — это совокупность методов, форм и средств воздействия на человека в процессе его развития. Обучающая технология строится на фундаменте определенного содержания и должна соответствовать ему. Она предполагает использование адекватных способов представления и усвоение различных видов знаний с помощью современной компьютерной техники» [37, с.34-35].

Компьютерная технология первого поколения сохраняет в своей основе традиционные формы и методы обучения. Опора делается на классические учебники и учебные пособия, но для улучшения способа предъявления готовых знаний и усиления контроля за их усвоением используется компьютер.

Компьютерная технология второго поколения основывается на традиционном содержании, в котором используется не систематизированная комбинация из классических и модернизированных форм и методов обучения. Она поддерживается традиционными учебниками, задачками и методическими пособиями, а также современными компьютерными программами и образовательными средами, в основном сориентированными на процессы всестороннего исследования моделей реального мира.

Компьютерные технологии обучения третьего поколения — это единый образовательный процесс, основанный на междисциплинарном нетрадиционном содержании, формах, методах и средствах обучения. Компьютер в третьей модели — уже не вспомогательное средство обучения, он станет одним из важнейших элементов.

Следует иметь в виду и различать понятия «информатизация» и «компьютеризация». Суть информатизации образования в том, что для обучаемого становится доступной большая по объему информация, представленная в базовых данных, компьютерных программах, различной справочной литературе. Компьютеризация в данном случае выступает лишь частным случаем информатизации обучения.

Информационные технологии в обучении создают принципиально новую ситуацию в обучении. Они усиливают индивидуализацию обучения, становится по настоящему открытой образовательная система для внешнего мира: обучающиеся имеют доступ к гигантским массивам информации, они оказываются лишь перед выбором необходимой им информации в соответствии с их целями и целями, которые задает и корректирует преподаватель.

Информационные технологии обучения принципиально изменяют образ мышления преподавателя и студентов, делая их соучастниками информатизационного поиска актуальной для каждого из них информации.

По мнению А.П.Ершова, образовательная информатика имеет множество видов деятельности и форм реализации: 1) непосредственное изучение информатики как науки и компьютера как устройства; 2) учебное применение

ние — когда компьютер применяется как средство обучения конкретному предмету; 3) применение вычислительных средств информационных технологий для поддержки универсальных видов учебно-познавательной деятельности (письмо, рисование, вычисления, коммуникации, поиск, накопления к организации информации); 4) профориентация и трудовое обучение; 5) различные виды досуговой деятельности; 6) компьютерная поддержка обучения детей с дефектами и пробелами в обучении; 7) применение информационных технологий непосредственно для совершенствования деятельности преподавателя в различных видах организационно-педагогической и методической деятельности; 8) для управления школой и другими образовательными учреждениями [38]. А.П.Ершов выстроил стратегии перехода от компьютерной грамотности к компьютерной культуре всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Если говорить о перспективе использования компьютерной техники в высшей школе, то, по мнению специалистов, класс должен представлять собой лабораторию, насыщенную компьютерной техникой, аудио- и видеосистемами, создающими возможность работы как индивидуальными, так и малыми учебными группами. Телекоммуникации позволят студентам пользоваться обширной базой данных, выходить на связь с другими учебными заведениями, всемирно известными библиотеками и информационными центрами. Роль преподавателя будет состоять в оказании необходимой помощи и управлении учебно-воспитательным процессом во всем его объеме. В последние годы разработчики компьютерных технологий обучения возлагают большие надежды на разработку и практическое применение мультимедиа-программ. Что это такое?

Как пишет В.Долгов, точное определение того, что следует на данном этапе понимать под мультимедиа-программой, довольно-таки сложно. «Самое простое сказать, что в состав любого мультимедиа-продукта входят иллюстрации, текст, видео, а сегодня еще и элементы управляемого видео, некоторые связи между ними и элементами организации интерфейса. Два последних элемента и являются, в сущности, тем, что придает продукту новые качества и отличает его от просто всех компонентов, сваленных в кучу и перемешанных» [39, с.50].

Чтобы квалифицированно разработать мультимедиа-программу, необходимы авторы текста (сценаристы), художники, специалисты по видео- и аудио-, естественно, программисты и человек, который объединяет и руководит этим коллективом. Такого человека лучше всего, по аналогии с кино- и телевизионным производством, назвать продюсером. Однако продюсер мультимедиа-программ должен обладать еще и умениями книжного редактора и иметь достаточно высокий уровень психолого-педагогической компетентности.

Нетрудно представить, что качество и уровень разработки мультимедиа-программ во многом зависят от уровня творческого потенциала каждого разработчика, но особенно — от продюсера: который должен глубоко знать как педагогическую теорию, так и педагогическую практику. Создание мультиме-

диа-программ пока обходится дорого — в сотни тысяч долларов, однако вполне очевидно, что за ними большое будущее. И несмотря на то, что мультимедиа-программным средствам обучения всего три года, эта новейшая технология активно осваивается как за рубежом, так и в России. Уже говорят о мастерстве и даже мультимедиа-культуре. Как пишет В.Долгов, мультимедиа-программы на русском языке можно пересчитать по пальцам, абсолютно не заполнены все ниши рынка — детский, рынок программ справочно-энциклопедического характера, программ для туристов, просто «красивых дисков» [39, с.55].

Возникает еще один очень важный вопрос: не приведет ли развитие мультимедиа, мировых коммуникативных сетей к системе компьютерного гиперпространства, что в свою очередь вытеснит книги, видео-, другие средства обучения и даже самого преподавателя? Думается — нет. Как появление кино «не убило» театр, и каждый занял свое место в культурно-образовательном пространстве нашей цивилизации. Вообще медиаобразование настолько стремительно развивается, что его можно выделить как одно из наиболее перспективных направлений совершенствования учебного процесса.

На занятиях в условиях мультимедиаобразовательных технологий обучающиеся получают информацию из газет, телевидения, сами берут интервью, составляют сценарии, пишут очерки, проводят телепередачи. При этом они не только овладевают предметными знаниями и умениями, но и активно развивают свои творческие коммуникативные и организаторские способности.

В условиях мультимедиаобразовательных технологий возникают уникальные возможности для стимулирования и поддержания высокого уровня познавательного интереса и развития творчества студентов на основе постоянно обновляющихся форм и методов обучения: систематически проводятся курсы, конференции.

Формы организации мультимедиа-технологий просто необъятны. Это могут быть телемосты, деловые и ролевые игры, выставки творческих достижений студентов, КВН, турниры ораторов, интеллектуальные аукционы, поэтические вечера, дискуссионные клубы. Как видно даже из перечня возможных форм мультимедиа-технологий обучения, от преподавателя требуется не только знание компьютерной техники, но и высокое педагогическое мастерство, высокая общекультурная подготовка и достаточно высокий уровень творческого потенциала. Однако в компьютеризации обучения, в применении информационных технологий обучения еще много нерешенных дидактических проблем.

Б.С.Гершунский, исследовавший психолого-педагогические проблемы компьютерных технологий обучения, пришел к выводу, что для их эффективного применения необходимо решить ряд проблем:

1. Преодолеть своеобразный психологический барьер, возникающий у многих потенциальных пользователей, руководителей учебных заведений, педагогов-исследователей и у студентов по отношению к самой идее компьютеризации и необходимости приложения дополнительных усилий для овладения новой, сложной, своеобразной техникой.

2. Осуществлять компьютерный всеобуч, отбор и конструирование учебного материала в соответствии с принципами дидактики и с учетом специфики учебного предмета.

3. Использовать компьютерную технику в процессе управленческой и научно-исследовательской деятельности в сфере образования.

4. Решить целый комплекс проблем, непосредственно связанных с повышением эффективности компьютерных технологий обучения [36].

В XXI в. в сфере высшего образования является актуальным создание информационных сред, включая множество информационных объектов и связей между ними, средств и технологий сбора, накопления, передачи, обработки, продуцирования и распространения информации и на этой же основе совершенствования компьютерных технологий обучения.

В связи с особой важностью вышеизложенного остановимся на наиболее актуальных проблемах, решение которых приводит к перестройке информационной среды, открывая новые дидактические возможности развития личности в сфере высшего образования.

1. Использование информационных технологий, в том числе математической статистики, при обработке информации, результатов дидактических экспериментов позволит интенсифицировать инновационные процессы в образовании.

2. Реализация возможностей технических и программных средств современных информационных технологий позволит: обеспечить, управление информационными потоками: общаясь с пользователем на естественном языке, осуществлять распознавание образов и ситуаций, их классификацию; эффективно обучать логике доказательств; накапливать и использовать знания: организовывать разнообразные формы деятельности по самостоятельному извлечению и представлению знаний; осуществлять самостоятельное «мирооткрытие» изучаемой закономерности.

3. Важно осуществить интеграцию современных информационных технологий с деятельностью-личностными, что обеспечивает системный эффект, следствием которого может быть «технологический прорыв» в педагогике XXI в.

4. Необходимо совершенствовать все звенья управления в сфере образования, расширяя возможности доступа к информационным ресурсам в сфере высшего образования: информационно-методическому обеспечению процесса обучения; тиражировать передовые педагогические технологии на базе использования средств новых информационных технологий.

2.6. Дифференцированное обучение *(критерии и условия эффективности)*

Обучая, преподаватель стремится опереться на реальные учебные возможности студентов. Исследования Н.А.Менчинской, З.И.Калмыковой, выполненные еще в 70-е годы, показали, что обучающиеся отличаются друг от друга пре-

жде всего способностями к учению, которые обобщенно можно назвать словом «обучаемость».

Обучаемость — это интегральная индивидуальность личности, характеризующая способности студентов к учебной деятельности. Обучаемость — это очень сложное образование, которое зависит от многих личностных качеств и способностей студентов: интеллектуальных способностей (способностей анализировать, сравнивать, обобщать, гибкости мышления, способности выделять существенное, видеть учебные проблемы и решать их); уровня их познавательного интереса и мотивации; целеустремленности, самоорганизации, умения довести начатое дело до конца и др.

Одним студентам достаточно одной задачи и рассказа преподавателя, чтобы запомнить и усвоить вновь введенные понятия, законы, а другим придется дать десять задач и подробное разъяснение. Для понимания индивидуальных различий в обучаемости многое может дать изучение причин их неуспеваемости. Установлено, что студенты очень резко дифференцируются по уровню работоспособности. Студенты с низким уровнем работоспособности чаще других попадают в группу неуспевающих.

Исследования М.А.Данилова, И.Т.Огородникова, П.И.Пидкасистого, Т.И.Шамовой, Н.А.Половниковой показали, что учащиеся, студенты сильно дифференцируются по степени познавательной самостоятельности. Это обычно объясняется тем, что общеучебные умения обучающихся развиваются неодинаково. В связи с этим студенты резко отличаются и дифференцируются по степени их эффективного применения.

Реальная практика обучения свидетельствует о том, что предложенное содержание обучения усваивается обучающимися по-разному. Исследования американского ученого Б.Блума, проведенные в 60-е годы, показали, что существует три категории обучающихся: 1) малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени; 2) талантливые (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться остальные: эти юноши могут учиться в высоком темпе; 3) обычные обучающиеся, составляющие большинство (около 30%), их способности к усвоению знаний и умений определяются значительными затратами учебного времени [41, с.53].

Б.Блум сделал важный вывод: способности обучающегося определяются его темпом учения.

Проблема дифференцированного подхода решается и у нас, и за рубежом.

В современной дидактике дифференциация обучения — это дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности обучающихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т.д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения, в педагогической литературе выделяют два типа дифференциации — внешнюю и внутреннюю.

Внешняя дифференциация — это разделение обучающихся на стабильно работающие группы, в которых цели, содержание образования, формы и методы обучения систематически отбираются и реализуются с учетом доминирующего типологического признака обучающихся (интересов, творческих способностей, обученности, обучаемости, работоспособности и т.д.).

Внутренняя дифференциация учитывает типологические особенности обучающихся. Внутренняя дифференциация обучающихся разделяет их на группы внутри стабильно работающего класса чаще всего временно, в зависимости от целей обучения и результатов учебной деятельности.

Исследование, проведенное под научным руководством автора Л.Н. Дроздиковой, показало, что наилучших результатов, особенно для творческой самореализации обучающихся, удастся добиться при сочетании дидактических условий внешней и внутренней дифференциации обучения, получившей название «системно-целевая дифференциация обучения».

Системно-целевая дифференциация обучения — это такая система обучения, которая интегрирует внешнюю и внутреннюю дифференциации обучения на основе целенаправленного и систематического отбора целей, содержания форм, методов и средств обучения, адаптирующихся к типологическим особенностям личности обучающихся (уровню их мотивации, самоорганизации, творческим способностям и другим личностным качествам).

Если проблемы внутренней дифференциации обучения, которые активно разрабатываются в последние годы, не только не вызывают принципиальных разногласий и дискуссий, то вопросы внешней дифференциации периодически обсуждаются в педагогической печати.

Вместе с тем в работе с одаренными учащимися, студентами в последние годы наметилось несколько оригинальных стратегий обучения. Одна из них заключается в ориентации преподавателей на ускоренное обучение одаренных. Форма и виды ускоренного обучения заключаются не только в «перескакивании» через класс, курс. Быстрое схватывание содержания учебного материала, его запоминание, повышенная любознательность и глубина суждений одаренных учащихся, студентов дают им реальную возможность усваивать значительный по объему материал за сравнительно короткое время. Однако если интеллектуально одаренный ученик, студент не будет замечен преподавателем или преподаватель будет задавать ему такие же задачи и задания, как и всем, то это в конечном счете приведет к «затуханию», снижению темпа развития интеллектуальных способностей одаренного ученика, студента.

Возрастание трудности, сложности, проблемности задач и заданий для одаренного ученика должно происходить постепенно. Кроме того, необходимо согласие родителей на увеличение темпа и объема изучаемого учебного материала одаренным учеником. Важнейшим условием для ускоренного обучения является здоровье ученика, его эмоционально-стрессовая устойчивость.

В некоторых школах в последние годы для способных и особенно одаренных учащихся создаются профильные классы с углубленным изучением тех

или иных предметов. Одной из форм ускоренного обучения одаренных могут стать факультативы, курсы по выбору. Возможна и традиционно применяемая индивидуализация учебной деятельности одаренных путем постановки системы усложняющихся заданий для их самостоятельной работы.

Существует так называемое «радикальное ускорение» /43/ для обучения особо одаренных учащихся, которые в быстром темпе осваивают почти самостоятельно программу средней школы и в 14 лет поступают в вуз.

Обобщая вышеизложенное, автор попытался сформулировать несколько практических рекомендаций, применительно в высшей школе, которые предложены в форме эвристического предписания.

Как осуществлять дифференциацию обучения? (эвристическое предписание)

1. Уточните, конкретизируйте, по каким критериям, способностям, знаниям, умениям вы будете осуществлять дифференциацию обучения. (Обучаемость, обученность, уровень творческих способностей, память, степень познавательной самостоятельности, критичность мышления, работоспособность и т.д.).

2. Разработайте или используйте уже готовые задачи, задания, тесты, позволяющие осуществить дифференциацию студентов по избранному вами критерию, способностям или умению.

3. Осуществите педагогическую диагностику обучающихся на основе отобранных задач, заданий, тестов.

4. Используйте дифференцированные задачи, задания, упражнения с учетом результатов предварительной диагностики обучающихся.

5. Создавайте, систематизируйте и непрерывно совершенствуйте «банк дифференцированных заданий» по выделенному вами критерию, способности, умению. (Используйте для этого карточки-задания, слайды, компьютерные программы и т.д.).

6. В случае, если отдельные студенты с дифференцированным заданием явно не справляются или оно для них оказалось слишком простым и легким, переведите студента в более сильную или, наоборот, более слабую группу.

7. При успешном выполнении студентами определенных целей задач, заданий, упражнений, пониженного уровня трудности, сложности, переведите его в другую группу. При этом отметьте его успехи и достижения.

2.7. Личностно-ориентированное обучение *(от проектирования к прогнозированию)*

Одна из причин возникновения личностно-ориентированного обучения заключается в том, что личность студента в своей основе многогранна, «неисчерпаема» в проявлении своих свойств и особенностей, а потому, какие бы

критерии, признаки дифференциации и индивидуализации обучения мы не взяли, мы всякий раз односторонне подходим к личности студента, не учитывая многомерности его развития.

Проблема личностно-ориентированного обучения в последние годы была предметом специальных исследований И.С.Якиманской, В.В.Серикова, Е.В.Бондаревской и других. Действительно, насколько бы удачными ни были дифференцированные задачи и задания для самостоятельной работы студентов, преподаватель еще многого не достигнет, если не овладеет теорией и технологией личностно-ориентированного обучения.

На необходимость учета способностей и особенностей личности в обучении указывал еще КД.Ушинский: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [44].

Педагогика последних десятилетий все более акцентирует внимание на индивидуальности растущего человека в процессе его обучения и воспитания. Проблеме индивидуализации обучения посвящены многочисленные изыскания. Остановимся лишь на исследованиях Е.С.Рабунского, И.Э.Унт, А.А.Кирсанова, так как это наиболее типичные примеры традиционного подхода к решению проблемы индивидуализации в обучении. Данные авторы выделяют некоторые признаки, критерии осуществления индивидуализации обучения. Так, Е.С.Рабунский [45] на основе изучения личностных факторов пришел к выводу о том, что индивидуализацию следует осуществлять на основе: уровня успеваемости обучающихся, уровня познавательной самостоятельности и их познавательных интересов. И.Э.Унт за основу индивидуализации берет семь личностных качеств: обученность, обучаемость, умение самостоятельно работать, умение читать с пониманием и нужной скоростью текст, специальные способности, познавательный интерес, отношение к труду [48].

Не умаляя достоинств исследований и того реального вклада в отечественную педагогику, которые внесли авторы дифференциации и индивидуализации обучения, обратим внимание читателя на один их существенный, но далеко не единственный недостаток. Все существующие модели дифференциации и индивидуализации обучения базируются на некоторой «статической» модели личности обучаемого. Реальная же личность отличается от нее тем, что она в своей основе противоречива и динамична. Сегодня у студента нет интереса к изучаемому предмету, а завтра он появится. Сегодня студент не способен решить даже самую элементарную, типовую учебную задачу, а завтра он активно включится в решение учебной проблемы, будет успешно генерировать новые оригинальные идеи в решении довольно-таки сложной творческой задачи.

В контексте обсуждаемых проблем интересен опыт педагогов США, которые в 60-е годы предприняли исследование «**Системы индивидуально предписанного обучения**», технологическая схема которого отражена в следующей последовательности обучения.

1. В начале учебного года обучающиеся проходят предварительную проверку (тестирование) с целью определения начального уровня — конкретный раздел программы, с которого следует начать обучение.

2. Затем следует тестирование по выявленному начальному блоку, задача каждого — определить, какими целями обучающийся уже овладел (как обычно, требуется 85% овладения для каждой учебной цели).

3. Оценив результаты предварительного тестирования, преподаватель составляет указания для каждого студента, в которые включены виды учебной деятельности — индивидуальные консультации с учителем, работа с учебником и другими печатными материалами, ТСО, занятия в группе.

4. Обучающийся получает учебный материал и поочередно прорабатывает его фрагменты. По каждому из них он проходит текущую проверку, в результате которой должен продемонстрировать требуемую степень достижения цели (85%). Только после этого можно переходить к следующей цели.

5. Проработав все цели, обучающийся проходит заключительный тест по всему их блоку.

6. В случае неудачи в отношении одной или нескольких учебных целей соответствующий отрезок обучения повторяется. При полном усвоении раздела (не ниже 85% по данным заключительного теста) обучающийся приступает к следующему разделу и проходит предварительный тест для следующего блока учебных целей [47, с.68].

Нельзя не заметить, что в данной технологии исключительно большое значение придается проблеме целей на каждом этапе обучения и тестовой диагностике исходного и достигнутого результата учебной деятельности обучающихся.

В 80-е годы в США большой резонанс получила бригадно-индивидуальная форма обучения [47, с.68]. Индивидуализация обучения сочеталась с работой обучающихся в малых группах (по 4 человека). Важно подчеркнуть, что малые группы были максимально разнородными по составу: хорошо-, средне- и слабоуспевающие. Учебный материал разбивался на порции (разделы). Каждый обучающийся прорабатывал раздел в собственном темпе. Последовательность его действий была следующей: 1) ознакомление с составленным преподавателем руководством к проработке раздела, который посвящен овладению тем или иным умением; 2) проработка серии рабочих планов, каждый из которых посвящен овладению отдельным навыком — компонентом данного умения; 3) самостоятельная проверка овладения умением; 4) заключительная тестовая проверка. Обучающиеся в бригаде работают парами, обмениваясь проверочными листами, помогая и проверяя друг у друга выполнение контрольных заданий по 100-балльной шкале. Если обучающийся добивается 80% или более высокого результата в режиме самостоятельной работы и взаимопроверки, он проходит заключительную проверку по данному умению. При такой системе работы преподаватель уделяет внимание как отдельным обучающимся, так и контролю за деятельностью некоторых малых групп. При бригадно-индивидуальной технологии обучения активно развивается сотрудничество, оказывает-

ся поддержка и помощь отстающим обучающимся. Все это улучшает микроклимат в ученическом коллективе и через малые учебные группы в учебной деятельности создает условия для самореализации, саморазвития как сильных, так и слабых обучающихся.

Вернемся, однако, к отечественным исследованиям по личностно-ориентированному обучению и сосредоточим внимание читателя на тех принципиальных положениях по этой проблеме, которые сформулированы И.С. Якиманской. «Реализация личностно-ориентированной системы обучения требует смены «векторов» в педагогике: от обучения как нормально построенного процесса (и в этом смысле жестко регламентированного), к учению как индивидуальной деятельности школьника, ее коррекции и педагогической поддержке. Обучение не столько задает вектор развития, сколько создает для этого все необходимые условия. Его задача не планировать общую, единую и обязательную для всех линию психического развития, а помогать каждому ученику с учетом имеющегося у него опыта познаний совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность [48, с.11].

Проектирование личностно-ориентированного обучения в вузе предполагает: признание студента основным субъектом процесса обучения, определение цели проектирования — развития индивидуальных способностей студента.

Суть личностно-ориентированного обучения заключается в том, что личность студента, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образовательного процесса. В связи с этим нельзя не отметить, что существуют весьма разные представления по пониманию и трактовке понятия «личность». Имеется даже диаметрально противоположная точка зрения на его трактовку. Чаще всего в понятии «личность» акцентируется внимание на ее социальной сущности: «личность — специфическая социальная характеристика человека, его общественная сущность, выявленная в конкретно мыслящем и чувствующем человеке» [49, с.278]. Исследование проблемы природы человека и личности представлено в работе З.Фрейда, который писал: «Человеческий организм является продуктом эволюции всего человеческого рода и жизни отдельного индивида» [50, с.81].

Представляет интерес более многомерный подход к определению понятия «личность» в философских работах Н.М.Амосова: «Личность человека можно определить сочетанием таких факторов как сила характера, значимость потребностей и убеждений, система отношений, информированность, общественный статус» [51, с.62]. В этом определении, на наш взгляд, очень удачно выделены основные компоненты структуры, характеризующие понятия личности, на которые следует обратить внимание преподавателя: мотивационная направленность личности и ее отношения, сила характера и способности к самоуправлению, информированность, а также интеллектуальное развитие личности. Обратим особое внимание на способность личности к самоуправлению. В этой связи приведем высказывание известного психолога Л.И.Божович: «Человек

становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью» [52, с.25].

Углублению представлений о сущности личностных качеств человека служат высказывания философа В.П.Тугаринова: «Мостом, соединяющим биологическое и социальное, является психика... Без психики, без того, что издревле называется «душой», нет человека. Психика человека занимает в его природе как бы среднее место между его биологическим и социальным началами, которые объединяют их. Образы и понятия, создаваемые психикой, отражают объекты внешней природы, общества и такой объект, как сам человек. Таким образом, психика есть и познание, и самопознание, сознание и самосознание...» [53, с.90].

Применительно к личностно-ориентированному обучению, как считает И.С.Якиманская, наиболее плодотворным являются три взаимодополняющие модели личности: социально-педагогическая, предметно-дидактическая и психологическая [48]. Социально-педагогическая модель реализует как бы социальный заказ общества на то, какую личность необходимо образовывать и воспитывать. Личность при этом понимается как социокультурный продукт среды и воспитания: «Предметно-дидактическая модель личностно-ориентированной педагогики традиционно связана с организацией научных знаний в процессе обучения с учетом их предметного содержания, объективной трудности, новизны, уровня интегрированности с учетом рациональных приемов их усвоения, «порций» подачи материала, сложности его переработки и т.д. Это своеобразная предметная дифференциация, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении» [48, с.17].

«Психологическая модель личностно-ориентированной педагогики до последнего времени сводилась к признанию различий в познавательных способностях личности, понимаемых как сложное психическое образование, обусловленное генетическими, анатомо-физиологическими, социальными причинами и факторами в их сложном взаимодействии и взаимовлиянии» [48, с.19].

Важное место в личностно-ориентированном обучении занимает глубокое и всестороннее изучение личности студента.

Личностная ориентация обучения требует преодоления педагогических стереотипов заданности целей обучения только извне, преимущественно со стороны преподавателя, ориентируясь на социально значимую модель личности, детерминированную лишь социальным заказом, например, на конкурентоспособную личность с экономически развитым мышлением. Не отказываясь от социальной детерминированности целей обучения, личностно-ориентированное обучение должно обеспечить свободное творческое саморазвитие личности с ориентацией на самооценку ее представлений, мотивов. Такая педагогическая стратегия требует учета динамики изменений в мотивационно-потребностной сфере студента, в том числе и при изучении конкретного учебного предмета и даже темы, раздела курса.

С учетом рекомендаций И.С.Якиманской [48], В.В.Серикова [55] для дидактического обеспечения личностно-ориентированного обучения в вузе необходимо следующее:

- учебный материал должен быть субъективно значим для студента и его усвоения, организация учебной деятельности студента должна учитывать актуальный уровень его развития;

- систематически стимулировать студента к самоценной образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие;

- учебный материал следует организовать таким образом, чтобы у студента оставалось право выбора, возможность выбора учебных задач, заданий;

- всячески поощрять обучающихся и стимулировать их к самостоятельному выбору наиболее приемлемых для них способов проработки учебного материала;

- особое внимание уделять формированию общеучебных умений с учетом особенностей и индивидуальных способностей студента;

- не только оценивать конечный результат учебной деятельности студента, но и формировать самоконтроль самого процесса учения, активизировать рефлексию мышления.

Особенно ценными, по нашему мнению, применимыми для вуза являются разработанные И.С.Якиманской [48] критерии эффективности учебной деятельности с личностно-ориентированной направленностью:

- применение заданий, позволяющих студенту самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);

- создание положительного эмоционального настроения на работу всех студентов;

- обсуждение со студентами того, что «мы узнали» (овладели), но и того, что понравилось (не понравилось) и почему; что бы хотелось выполнить по другому;

- стимулирование студентов к выбору и самостоятельному использованию разных способов выполнения заданий;

- оценка (поощрение) при опросе не только правильного ответа студента, но и анализ того, как студент рассуждал, какой способ использовал, почему и в чем ошибся;

- отметка, выставляемая студенту в конце занятия, должна аргументироваться по ряду параметров: правильности, самостоятельности, оригинальности;

Логика развития идей личностного обучения такова, что от личностно-ориентированного обучения на отдельно взятом занятии необходим переход к личностно-ориентированному обучению по целому учебному предмету.

В заключение параграфа акцентируем внимание читателя, с одной стороны, на вопросах усиления технологичности, с другой — на нерешенных проблемах личностно-ориентированного обучения.

*Как усилить технологичность
личностно-ориентированного обучения?
(эвристическое предписание)*

1. Осуществите всестороннюю глубокую диагностику индивидуальных особенностей, интересов, способностей, целей, ценностей, знаний, умений студентов, их обученности, обучаемости, творческого потенциала, работоспособности и т.д.

2. Систематизируйте, целостно осмыслите сильные и слабые стороны, способности личности студента.

3. Выберите и конкретизируйте цели, критерии и перечень тех личностных качеств, с учетом которых вы планируете осуществлять личностно-ориентированное обучение.

4. Подберите, разработайте с учетом выделенных критериев личностных качеств, а также в целом с учетом конкретной личности систему задач, заданий, упражнений, учебных ситуаций, в условиях которых вы планируете осуществлять личностно-ориентированное обучение.

5. Отслеживайте, диагностируйте степень правильности выбранной вами стратегии и тактики применения разработанной вами технологии личностно-ориентированного обучения.

6. Оценивайте общую итоговую результативность и степень эффективности технологии личностно-ориентированного обучения.

*Нерешенные проблемы
личностно-ориентированного обучения*

1. Требуется дополнительные исследования построения идеальной модели личности студента.

2. Необходима системная психолого-педагогическая диагностика личностных качеств студента, которая бы естественно вписывалась в логику учебно-воспитательной деятельности преподавателя.

3. Нужна более глубокая проработка идеи проектирования «индивидуальной траектории развития личности студента в обучении».

4. Преподавателю, совершенствующему технологию личностно-ориентированного обучения, необходимо систематически накапливать дифференцированные и индивидуализированные задачи и задания, дополнительное и вариативное содержание учебного материала, что потребует его научной критериальной проработки по сложности, трудности, проблемности и другим параметрам.

5. К сожалению, личностно-ориентированное обучение часто разрабатывается в отрыве от деятельности, это приводит к тому, что личность и деятельность как бы искусственно разрываются. Поэтому нужны и важны исследования с учетом специфики деятельности, в которой личность развивается.

6. Требуется дальнейшая интеграция личностно-ориентированного обучения с другими теориями и технологиями обучения.

2.8. Компетентностно-ориентированное обучение

Компетентностно-ориентированное обучение в настоящее время не существует как завершенная самостоятельная дидактическая концепция. Однако совокупность исследований как отечественных, так и зарубежных авторов по разработке идей компетентностно-ориентированного образования, обучения позволяют это весьма прогрессивное, а главное продуктивное направление развития высшего образования выделить в относительно самостоятельную дидактическую концепцию.

Идеи компетентностного обучения возникли не случайно еще в 60—70-е годы прошлого столетия в связи с потребностями практики в подготовке компетентного специалиста, а также в процессе теоретического осмысления содержания понятий «компетентность», «компетенция». Еще в 1990 г. в книге Н.В.Кузьминой «Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения» на материале педагогической деятельности раскрывалось понятие «компетентность» как сложное свойство личности и была представлена классификация компетентности педагога. Это специальная и профессиональная компетентность в области дисциплины, которая преподается; методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений обучающихся; социально-психологическая компетентность в области процессов общения; дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учеников; аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [59, 90].

Серия исследований А.К.Марковой также показала, что профессиональная компетентность имеет сложную структуру. А.К.Маркова в профессиональной компетентности преподавателя выделяет четыре блока: «профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, необходимые для его профессии; личностные особенности, которые обеспечивают овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [60, 56].

В более поздней работе А.К.Марковой выделяются специальные, социальные, личностные и индивидуальные виды профессиональной компетентности [61, 90].

Современный этап развития компетентностного подхода характеризуется тем, что даже в материалах ЮНЕСКО выделяется круг компетенций, которые уже должны рассматриваться как важный результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI столетия «Образование: скрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых строится образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [62, 37]. Эти глобальные компетентности. Так, соответственно Жаку Делору, одна из них — это «научиться делать, для того чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более

широком содержании компетентность, которая дает возможность справляться с разными многочисленными ситуациями и работать в группе» [4, 46].

Содержательное наполнение понятия «компетенция» на Западе связано с понятием «ключевые компетенции», которые касаются жизни в поликультурном обществе: понимание расхождений, уважение другого мнения, способность жить с людьми других культур, языков, религий; политические и социальные компетенции: способность брать на себя ответственность, принимать участие в общем принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, принимать участие в функционировании и в улучшении демократических институтов и т.п.

С 1996 года по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформы образования важным является определение ключевых компетенций, в которые входят ряд таких понятий как умение, способность, мастерство, оно содержательно до сих пор точно не определено.

Советом Европы выделено пять ключевых компетенций, которыми «должны владеть молодые европейцы». Это:

- «...политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, принимать участие в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственными методами, принимать участие в поддержке и улучшении демократических институтов;

- компетенции, связанные с жизнью в мультикультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата нетерпимости, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими как принятие расхождений, уважение других и способность жить с людьми других культур и религий;

- компетенции, которые относятся к владению устной и письменной коммуникацией, которая в особенности важна для работы и социальной жизни, с акцентами на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

- компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение информационными технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

- способность учиться на протяжении жизни как основу непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [63].

Таким образом, определение понятия профессиональной компетентности специалиста, построение его модели и определение методологии формирования компетентной личности является важной задачей современной отечественной педагогической науки.

Важным этапом в разработке компетентностного подхода в совершенствовании качества современного высшего образования является исследование

И.А.Зимней [63], которая считает, что ключевые компетенции в процессе обучения в вузе являются новой парадигмой совершенствования качества высшего образования.

Идеи компетентностно-ориентированного обучения далеко не исчерпали свои возможности как в направлении развития самой компетенции, так и в практике совершенствования качества обучения. Так, в контексте уточнения понятий «компетентность» и «компетенция» до сего времени идут научные дискуссии. Одни, как например В.М.Шепель, в определение компетентности включают знания, умения, опыт и теоретико-прикладную подготовленность к использованию знаний. Другие, как например В.А.Демин, считают, что «компетентность» — это уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющей действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях. Автор выделяет особо общекультурную компетентность как основу профессиональной компетентности, считая, что основными направлениями общекультурной компетентности обучающегося при личностно-ориентированном подходе являются личностные потенциалы. Автор этих строк придерживается точки зрения, что компетентность — это более широкое понятие, чем компетенция.

В связи с этим можно говорить о системе компетенций в какой-либо сфере или каком-либо виде деятельности или общения.

Так, например, в результате исследования Е.А.Евсеговой [64], выполненном под нашим научным руководством, было установлено, что дискуссионная культура студента — будущего педагога в контексте компетентности имеет сложную структуру и включает в себя когнитивные, коммуникативные, креативные, этические, эстетические, рефлексивные, оценочные компетенции. В свою очередь дискуссионно-коммуникативная компетентность включает в себя 12 следующих компетенций:

- умение слушать и понять другого человека;
- умение описывать явления, процессы, события;
- умение объяснять;
- умение задавать вопросы и контрвопросы;
- умение доказывать;
- умение быть независимым и оригинальным в суждениях и выводах;
- умение аргументированно критиковать;
- умение опровергать;
- умение отстаивать свои позиции;
- умение обобщать и делать выводы;
- умение высказывать оценочные суждения;
- умение соблюдать этику спора.

Нетрудно заметить, что любая компетенция начинается со слова «уметь», т.к. основой компетенции является умение. Однако важны не только умения, но и знания, способности, соответствующие этой компетенции, личностные качества и даже опыт творческой деятельности. Поэтому компетенция — это

интегральный показатель, степень готовности личности (включающая позитивную мотивацию, знания, умения, способности и опыт творческой деятельности), которая проявляется, развивается и реализуется в решении определенного комплекса учебных, профессиональных и других задач.

Таким образом, компетентностно-ориентированное обучение требует разработки и применения еще и задачного подхода в обучении. Более того, эффективность компетентностно-ориентированного обучения требует применения мониторингового подхода в совершенствовании качества обучения, четкого выделения базовых показателей и критериев оценки эффективности развития как отдельно взятых компетенций, так и их совокупности. Но это направление дидактики, именуемое как компетентностно-ориентированное обучение, имеет огромные перспективы, так как оно может иметь достаточно четкую методическую проработку и инструментовку. А, значит, и создает надежные предпосылки в решении проблемы гарантированного качества обучения студентов.

2.9. Обучение творческому саморазвитию *(от самопознания к творческой самореализации)*

Концептуальная основа обучения творческому саморазвитию строится на философии «самости» (самопознания, самоопределения, самоактуализации, свободы творчества, самосовершенствования, самореализации), раскрытой в работах Н.А.Бердяева, М.М.Бахтина, П.А.Флоренского, К.Роджерса, А.Маслоу и др. Нелишне напомнить, что еще Я.А.Коменский обратил внимание на то, что природное начало в человеке обладает «самостоятельной и самодвижущей силой».

Среди отечественных педагогов идеи педагогического стимулирования творческого саморазвития личности в обучении и воспитании высказывали А.И.Кочетов, П.Н. Осипов. В работах автора этих строк концепция творческого саморазвития стала предметом специального исследования, начиная с 1979 г. Казанская школа дидактов, к которой автор относит и себя, при разработке проблем познавательной самостоятельности, эвристического программирования учебно-исследовательской деятельности учащихся создала необходимую базу для обучения творческому саморазвитию студентов. Современная концепция обучения творческому саморазвитию прежде всего опирается на новую парадигму, суть которой заключается в следующем. Приоритетом современного образования, гарантирующим его достаточно высокое качество, может и непременно должно стать обучение, ориентированное на саморазвитие личности.

Эта новая педагогическая парадигма строится на следующих базовых постулатах: 1) осознании самоценности каждой личности, ее уникальности; 2) неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе ее творческого саморазвития; 3) приоритете внутренней свободы — свободы для творческого саморазвития по отношению к свободе внешней; 4) понимании

природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Современные дидактические теории, как например, проблемное или эвристическое обучение, ориентируют студента на учебно-творческую деятельность, направленную как бы вовне. Действительно, учебное творчество нацелено на решение творческих задач в обучении физике, математике, литературе и т.д., что, несомненно, развивает творческий потенциал личности, но не всегда затрагивает глубинные процессы «самости», т.е. не всегда задействуются внутренние механизмы творческого саморазвития как творческого самосозидания личности.

В традиционной дидактике считается: чтобы изменить (обучить, развить) человека, необходимо правильно выбирать цели, содержание, методы, организационные формы обучения и т.д. И она, т.е. традиционная дидактика, опускает главное: а будет ли востребовано это человеком, тем конкретным студентом, которого мы обучаем и развиваем. В связи с этим весь арсенал так тщательно выстраиваемых преподавателем дидактических средств часто работает как бы вхолостую, поскольку ни высокой мотивации, ни глубинного понимания того, что и как необходимо изменить в самом себе, студент должным образом не осознает, а потому КПД наших дидактических усилий часто оказывается очень низким.

Если же в стимулировании мотивационно-потребностной сферы отталкиваться от идей А.Маслоу, то потребности в самопознании, самоопределении, самоуправлении, самореализации являются базовыми потребностями для творческого саморазвития личности. Поэтому одна из главных дидактических целей в создании условий для творческого саморазвития личности — это запуск мотивационно-потребностного механизма «самости» личности студента. Нам только приходится удивляться, что идеи А.Маслоу многие годы были не востребованы в разработке дидактических систем.

Действительно, среди разнообразных типов личностей у многих процессы «самости» (самопознание, самосовершенствование, самоактуализация и т.д.) идут более интенсивно. На них и обратил внимание американский психолог А.Маслоу, назвав их самоактуализирующимися личностями.

Поскольку тип самоактуализирующейся личности для нас представляет особый интерес, приведем перечень 15 основных качеств, которые А.Маслоу выделил у данного типа личности: «большая ориентированность на настоящее, высокая степень самоорганизации, опора на собственное мнение, богатая эмоциональная жизнь, свободное поведение, тяга к новому, способность правильно предсказывать события, естественность, деловая направленность, демократичность в отношениях, устойчивые внутренние моральные нормы, «философское» чувство юмора, автономия и независимость от окружения, но дружба с другими самоактуализирующимися людьми, предельные переживания, характеризующиеся ощущением исчезновения собственного Я».

Кроме того, А.Маслоу обратил внимание на то, что самоактуализирующаяся личность может выступать в качестве некоторого идеала для человека и человечества. «Создается впечатление, — писал он, — как будто у человечества есть единственная конечная цель, отдаленная цель, к которой стремятся все люди. Разные авторы называют ее по-разному: самоактуализация, самореализация, интеграция, психическое здоровье, индивидуализация, автономия, креативность, продуктивность, но все они согласны в том, что все это синонимы реализации потенций индивида, становления человека в полном смысле этого слова. Становления тем, кем он может стать» [56, с.110]. Мы так подробно процитировали А.Маслоу не только и не столько для того чтобы апеллировать к его авторитету, сколько акцентировать внимание читателя на личностных качествах «самости» (способностях к самопознанию, творческому самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию и творческой самореализации), в их интегрированном виде характеризующих и творчески саморазвивающуюся личность, которая может и должна стать моделью и идеалом человека XXI в.

В этом параграфе мы остановимся лишь на вопросах обучения личности творческому саморазвитию.

В разработке теории обучения творческому саморазвитию автор опирался на установленный им теоретически и эмпирически (изучение биографий творческих, конкурентоспособных личностей) фундаментальный **закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности.**

Суть этого закона заключается в следующем. **Развитие личности**, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями, на определенном этапе жизнедеятельности личности в **процессе позитивных количественных и качественных** изменений в «самости» может и на определенной стадии **переходит** в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренней детерминированной **деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности.**

Педагогическим условием активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности является такое образование (обучение и воспитание), которое способствует тому, чтобы личность студента сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией **самопознания, творческого самоопределения, самоуправления, самосовершенствования и творческой самореализации.** Другими словами, творческое саморазвитие, будучи сложным многомерным явлением, имеет, как показали наши исследования, пять базовых системообразующих компонентов (самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация), выступающих как специфические виды человеческой деятельности, которым можно и необходимо целенаправленно обучать. Более того, в процессе воспитания подрастающего поколения необходимо так строить процесс воспитания, чтобы он всякий раз активизировал и интенсифицировал в личности все эти процессы «самости». В результате у личности в

процессе интенсификации ее «самости» формируется «Я-концепция» творческого саморазвития.

С учетом этого и как следствие вытекающего из закона фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности можно сформулировать следующее положение или принцип гарантированного качества образования. **Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование. При этом обучение переходит в самообучение, воспитание — в самовоспитание, а личность — из состояния развития в фазу творческого саморазвития.**

На научных конференциях и в процессе дискуссий автору часто задавали вопрос: Почему вы используете понятие «творческое саморазвитие», а не просто «саморазвитие»? Или: А можно ли говорить о репродуктивном саморазвитии. Да, можно. Человек целенаправленно совершенствует какое-либо свое качество, например, навык письма или чтения. В данной ситуации элемент творчества очень невелик. Но в своей природе, как на это обращал внимание психолог Д.Я.Пономарев, в явлении «развития» всякий раз проявляется «творчество». Поэтому слова «развитие» и «творчество» он часто использовал как синонимы. Но, используя словосочетание «творческое саморазвитие», прилагательным «творческое» мы как бы акцентируем внимание не просто на позитивных изменениях в личности, а подчеркиваем, что чаще всего — это процесс творческого самосозидания самой личности.

Творческое саморазвитие личности имеет множество приемов, факторов и условий, но механизм саморазвития срабатывает и тогда, когда мы ведем внутренний диалог с самим собой, анализируя свои достоинства и недостатки, открываем в себе возможности для самосовершенствования, выходим на новый, более высокий уровень творческой самореализации, сознательно мобилизуя себя, испытываем определенное напряжение своих творческих сил и способностей.

Однако для понимания того, возможно ли и если возможно, то как, обучать творческому саморазвитию студентов, проведем некоторую систематику факторов и условий, способствующих этому процессу. Более того, подойдем к систематике этих факторов и условий дифференцированно для разных компонентов «самости».

Факторы и условия, способствующие углублению самопознания студентов

1. Применение тестовых задач и специальных тестовых заданий, раскрывающих актуальный и потенциальный уровни развития знаний, умений, и особенно творческих способностей и других личностных качеств студентов.

2. Побуждение студентов к творческой рефлексии, к осмыслению своих достоинств и недостатков, сильных и слабых качеств.

3. Побуждение студентов к нахождению собственных ошибок, их анализу и осмыслению.

4. Диалог со студентами относительно его достоинств и недостатков.
5. Создание ситуаций успеха, в которых студент реально бы осознал потенциальный уровень своих способностей.
6. Постановка задач и заданий на самооценку деятельности студентов.

Факторы и условия, способствующие творческому самоопределению студентов

1. Профилизация, дифференциация и индивидуализация обучения.
2. Предоставление студентам задач и заданий по выбору.
3. Предоставление студентам прав выбора факультативных предметов, кружков, секций и других форм организации деятельности, где они могли бы максимально проявить себя.
4. Организация учебной, творческой и других видов деятельности студентов с учетом их интересов и склонностей.
5. Обучение студентов приемам принятия решений при выборе приоритетных для себя видов деятельности.
6. Беседы со студентами об их профессиональном выборе, профессиональном будущем.
7. Приобщение студентов к видам деятельности, которые соответствуют их склонностям и профессиональным интересам.

Факторы и условия, способствующие повышению эффективности самоуправления, самоорганизации студентов

1. Обучение целеполаганию, планированию различных видов деятельности.
2. Обучение умениям принимать оптимальные решения.
3. Корректировка своих планов, программ.
4. Самоанализ, самоотчет по результатам сделанного за день, неделю, месяц, год с точки зрения продвижения в саморазвитии.
5. Показ, изучение лучших образцов самоменеджмента [25].
6. Постепенное усложнение задач, заданий. Побуждение к учебе, работе на пределе своих способностей.
7. Побуждение студентов к диалогу относительно его «Я-концепции»: «Я-реального» и «Я-идеального».

Факторы и условия, способствующие самосовершенствованию студентов

1. Критический, беспристрастный анализ, самооценка сделанного, выполненного задания, решенной задачи, пройденного жизненного пути.
2. Работа над ошибками.
3. Соотношение «Я-идеального» и «Я-реального», их сравнение.
4. Выявление, самодиагностика своих сильных и слабых качеств.

5. Разработка программы самосовершенствования, изменения, улучшения себя на год, на месяц, на неделю вперед.

6. Хронометраж времени, его распределение в течение дня, с учетом этого более рациональное использование времени.

Факторы и условия, способствующие творческой самореализации студентов

1. Периодическая организация учебно-творческой и другой деятельности студентов на пределе их сил и способностей.

2. Постепенное увеличение трудности, сложности, проблемности задач и заданий.

3. Четкое ограничение сроков (времени) на выполнение задач и заданий.

4. Специальное обучение студентов мобилизации и релаксации.

5. Организация конкурсов, соревнований, олимпиад, выставок творческих достижений студентов.

6. Показ значимости того вида творческой деятельности, где личность стремится максимально реализовать себя.

7. Создание для студентов ситуаций успеха.

8. Похвала, поощрение студентов в случае его особых творческих достижений.

Для творческого саморазвития как процесса, характеризующего скорость его протекания, необходимо ввести еще одно понятие — «устойчивость позитивных изменений». Суть устойчивых позитивных изменений — в компонентном составе (самопознании, творческом самоопределении, самоуправлении, самосовершенствовании и творческой самореализации) — заключается в том, что процесс мотивационных изменений в одном из названных компонентов с неизбежностью требует позитивного изменения в других. В связи с этим, с педагогической точки зрения, важно стимулировать позитивные изменения хотя бы в одном из компонентов. Это приведет к цепной реакции, к позитивным изменениям во всех компонентах «самости».

Естественно, что для педагогического стимулирования творческого саморазвития, и тем более для обучения творческому саморазвитию, нужны принципиально новые учебники, новые методики и технологии обучения.

В предыдущие годы автор этих строк издал ряд спецкурсов [24, 25], которые, как и предлагаемая читателю книга, ориентированы на обучение творческому саморазвитию.

2.10. Сравнительный анализ «эвристичности» и «технологичности» дидактических теорий

Для углубления наших представлений о практических возможностях современных дидактических теорий необходимо дополнительно провести их сравни-

тельный анализ на «эвристичность» и «технологичность». Поскольку понятия «эвристичность» и «технологичность» достаточно емки и многомерны, каждое из них имеет свои признаки (показатели и критерии), которые вместе с перечнем дидактических теорий представим в форме матрицы сравнительного анализа (см. табл. 2.4), где на основе 9-балльной шкалы оценим степень «эвристичности» и «технологичности» соответствующих теорий. 9 баллов — очень высокий уровень проявления соответствующего качества, 8 — высокий, 7 — выше среднего, 6 — чуть выше среднего, 5 — средний уровень, 4 — чуть ниже среднего, 3 — ниже среднего, 2 — низкий, 1 — очень низкий уровень оцениваемого качества. Далее выборочно прокомментируем, почему по тем или иным критериям и показателям мы поставили представленные в таблице 4 баллы?

Так, «эвристичность» теории развивающего обучения по критерию **«Возможность для творчества преподавателя»** мы оценили в 9 баллов, поскольку, во-первых, эта теория действительно открывает очень широкий спектр творческих возможностей для любого преподавателя в силу ее широкого распространения; во-вторых, она не создает каких-либо особых барьеров для ее творческого применения. В связи с этим под **«эвристичностью»** дидактической теории мы понимаем степень соответствия теории совокупности критериев, которые отражают ее возможности для проявления, развития и саморазвития творческого потенциала преподавателя и студента. С этой точки зрения «проблемное обучение» имеет несколько меньше возможностей, так как некоторые преподаватели испытывают определенные затруднения при подборе и создании проблемных ситуаций. Или, например, «компьютерное обучение» оценено в 2 балла, поскольку при применении уже разработанных обучающих компьютерных программ «возможности для творчества преподавателя» практически сведены к минимуму.

Критерии и показатели «эвристичности» дидактической теории

- а — Возможность для творчества преподавателя.
- б — Проблемность.
- в — Диалогичность.
- г — Применение эвристических предписаний.
- д — Стимулирование творческого саморазвития студентов.

Критерии и показатели «технологичности» дидактической теории

- е — Диагностичность целей обучения.
- ж — Наличие критериев отбора содержания обучения.
- з — Применение алгоритмов.
- и — Воспроизводимость.

Сравнительный анализ «эвристичности» и «технологичности» современных дидактических теорий

Теории обучения	«Эвристичность»						«Технологичность»										
	а	б	в	г	д	Сумма баллов	Ранговое место	е	ж	з	и	к	л	м	н	Сумма баллов	Ранговое место
Развивающее обучение	9	6	7	7	6	35	3	6	6	5	5	6	6	6	6	40	5
Проблемное обучение	8	9	8	4	7	36	2	4	5	4	4	4	4	4	4	33	7
Эвристическое обучение	7	8	9	9	8	47	1	5	4	6	6	5	5	5	5	36	6
Модульное обучение	3	3	3	6	3	18	7	8	8	6	8	8	8	8	8	64	2
Компьютеризация и информатизация обучения	2	2	2	2	2	10	9	9	9	9	9	9	9	9	9	72	1
Дифференцированное обучение	6	4	4	3	4	21	8	7	7	7	7	7	7	7	7	56	3
Личностно-ориентированное обучение	5	5	6	5	5	26	6	2	3	3	3	3	2	3	3	22	8
Компетентностно-ориентированное обучение	5	4	4	6	6	25	7	9	8	5	6	4	6	5	6	49	4
Обучение творческому саморазвитию	4	7	5	8	9	32	4	3	2	2	2	2	3	2	2	18	9

к — Применимость технических и дидактических средств, включая компьютеры

л — Затраты времени преподавателя.

м — Степень индивидуализации.

н — Степень гарантированности качества обучения.

Нам важно оценить соответствующую теорию и на «технологичность», поэтому уточним, что мы под этим понимаем. **Технологичность** теории обучения — это степень и ее соответствие тем критериям, которые определяют и гарантируют достаточно высокий уровень ее эффективности даже при среднем уровне педагогической компетентности и мастерства преподавателя.

Комментарий всех экспертных оценок по всем показателям и критериям как «эвристичности», так и «технологичности» занял бы много времени, поэтому остановимся лишь на некоторых из них. Так, по критерию «проблемность» теория проблемного обучения может быть оценена не иначе как высшим баллом 9, а, например, эвристическое обучение — 8. Это обусловлено тем, что созданию и разрешению проблем и проблемных ситуаций в теории проблемного обучения уделяется первостепенное внимание. В то же время в теории «эвристического обучения» больше внимания уделяют «эвристическим предписаниям», т.е. ориентировочной основе третьего типа (по терминологии Н.Ф.Талызиной). Следует попутно отметить, что различным приемам и эвристическим предписаниям уделяется достаточно большое внимание и в «теории обучения творческому саморазвитию», что дает автору право в этой графе поставить оценку в 8 баллов.

Далее по критерию «диалогичность» самый высокий балл — 9 получает «эвристическое обучение», а 2 балла — компьютерное, так как оно, т.е. компьютерное обучение, сводит диалогическое общение в системе «преподаватель — студент» к минимуму. Или, например, «обучению творческому саморазвитию» различные дидактические теории способствуют далеко не в одинаковой степени, что нашло отражение в графе «степень гарантии творческого саморазвития». Таким образом, суммарно по критериям и показателям «эвристичности» такие теории как эвристическое, проблемное, развивающее обучение и обучение творческому саморазвитию способствуют в большей степени и имеют высокие баллы. Нельзя не отметить, что «обучение творческому саморазвитию» пока по показателю «эвристичность» стоит на четвертом ранговом месте, что обусловлено тем, что с этой теорией пока мало знакомы преподаватели средней и высшей школы. Однако, как мы надеемся, со временем эвристические функции этой теории получат более высокую рейтинговую оценку.

Что касается «технологичности» современных дидактических теорий, то компьютерное обучение по всем показателям имеет высший балл и по рейтингу занимает первое место. Высокий рейтинг «технологичности» имеет модульное и дифференцированное обучение. В отношении «лично-ориентированного обучения» и «обучения творческому саморазвитию» следует сказать, что

возможности их «технологизации» пока очень ограничены. И, вероятно, искусственно стремиться к технологизации этих двух последних дидактических теорий не всегда целесообразно. Кроме того, **краткий сравнительный анализ «эвристичности» и «технологичности» современных дидактических теорий позволяет нам сформулировать ряд дидактических проблем:**

1. Практически все современные дидактические теории имеют резервные возможности для усиления их «эвристичности» и «технологичности», а эти понятия все более приобретают статус дидактических принципов.

2. Развитие современных дидактических теорий лежит в плоскости их интеграции и гибкого взаимодополнения.

3. Рейтинг значимости отдельных теорий может быть существенно изменен в сторону усиления их «эвристичности» и одновременного повышения «технологичности» обучения.

Глава 3. Формы организации обучения: традиции и инновации

3.1. Трехмерная модель систематики форм организации обучения

Несмотря на многообразие применяемых в высшей школе форм организации обучения (игры, семинары, лекции, практические занятия, экскурсии, самостоятельные работы), лекция и самостоятельная работа студентов остаются основными формами обучения.

Итак, что такое организационная форма обучения? И главное, по каким основаниям — признакам можно классифицировать существующие организационные формы обучения? Самое важное, по каким критериям выбирать и применять нужную организационную форму обучения, которая была бы наиболее эффективной для конкретных целей, для конкретного содержания, места и времени проведения занятия?

И.М.Чередов, исследовавший разнообразные формы организации обучения, пришел к следующему выводу: «Форма организации обучения конструируется для реализации отдельного звена или совокупности звеньев процесса обучения. Форму организации обучения можно представить как конструкцию звена процесса обучения, в которой предусматриваются оптимальное расположение и взаимосвязь компонентов обучения, их действия и взаимодействия, обеспечивающие усвоение студентами знаний, выработку умений и навыков, развитие личности» [1, с.18]. Далее в своей работа он справедливо выделяет интегративную роль формы организации обучения, так как в нее в упорядоченном виде непременно входят все основные элементы процесса обучения: цели, содержание, методы обучения (преподавания и учения), необходимый набор средств обучения.

Следует иметь в виду, что форма организации обучения выбирается с учетом целей, особенностей содержания учебного материала, адекватных им ме-

тодов и средств обучения, места и времени проведения занятий. Так, если мы выбираем лекцию, то это обусловлено тем, что лекционная форма организации обучения позволяет дать сравнительно большой по объему материал, методы преподавания и учения таковы, что позволяют изложить этот материал в информационном или информационно-проблемном плане. Цель лекции, как правило, в основном ориентирована на формирование знаний, а не практических умений.

Практические занятия имеют характерную особенность в целях, поскольку направлены на развитие практических умений и навыков студентов, а также особенности в выборе методов преподавания и учения. В рамках практических занятий, например, по физике, химии, биологии доминирует эксперимент как метод обучения и преобладает организация самостоятельной работы студентов.

Особенностью форм организации обучения является и то, что одна форма часто вбирает как элемент другую форму обучения. Так, например, игра может быть самостоятельной формой обучения, рассчитанной на целое занятие. Но часто в рамках практического занятия игра представляет собой лишь отдельный его элемент.

То же можно сказать и о самостоятельной работе студентов. Она может выступать в качестве самостоятельной формы обучения и в качестве элемента практического занятия. С учетом сказанного можно дать следующее определение. **Форма организации обучения — это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия преподавателя и студента, соотношения управления и самоуправления, особенностей места и времени обучения, количества студентов, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения.**

Попытка провести многомерный анализ существующих форм организации обучения позволила нам представить их в виде **трехмерной модели систематики форм организации обучения** (см. рис. 2.2).

Какие соображения и дидактические идеи были положены нами при построении этой модели? Прежде всего обращает на себя внимание **внешняя форма организации обучения**. Это лекция, семинар, конференция, самостоятельная работа, игра, экскурсия, психодрама и др. Если взять цели, содержание, методы, средства, соотношение педагогического управления и самоуправления студентов, то достаточно видоизменить хотя бы один элемент, как видоизменяется внешняя форма организации обучения.

Исключительно важное значение для понимания особенностей и возможностей эффективного функционирования той или иной формы организации обучения имеет ее структура, которая характеризует специфику ее внутренней организации, отражающей способы взаимодействия ее элементов. В связи с этим есть веские основания выделить **внутреннюю форму организации обучения**, где в качестве основания для классификации берется структурное взаимодействие элементов с точки зрения доминирующей цели обучения.

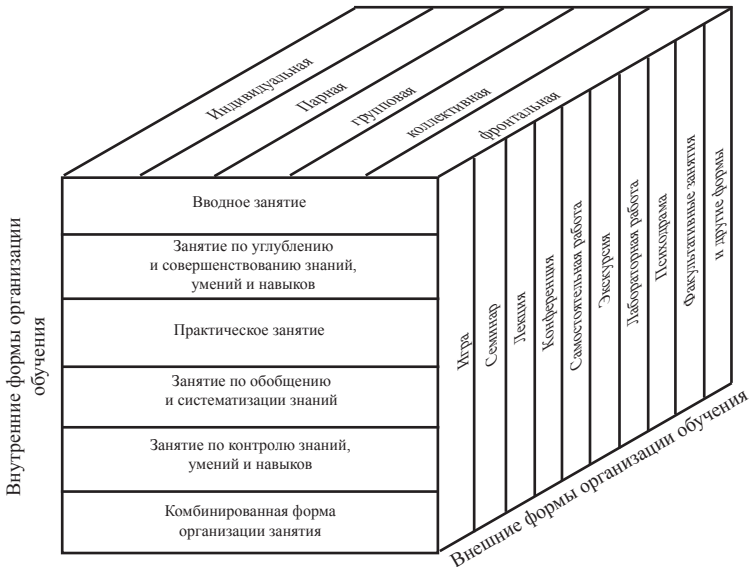


Рис. 2.2. Трехмерная модель систематики форм организации обучения

Совершенствованию форм организации обучения, повышению их эффективности в значительной степени способствовали исследования М.Н.Скаткина, который обосновал целесообразность гибкого сочетания фронтальных и индивидуальных форм организации обучения.

Как считает В.К.Дьяченко, к общим формам организации обучения следует отнести: 1) парную; 2) групповую; 3) коллективную (работу в парах сменного состава); 4) индивидуальную работу [2].

Нетрудно заметить, что в основу общих форм организации обучения положены характеристики особенностей коммуникативного взаимодействия как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами. При **парном обучении** преподаватель общается с двумя студентами, которые в свою очередь активно взаимодействуют. При **групповом обучении** общение преподавателя осуществляется с группой студентов из трех и более человек, которые в свою очередь имеют свои общие цели учебной деятельности и осуществляют активное взаимодействие как между собой, так и непосредственно с преподавателем. При **коллективной форме обучения** студенты рассматриваются как целостный коллектив, имеющий своих лидеров — руководителей из среды студентов. Общие цели, задачи и активное взаимодействие между всеми студентами обеспечивают достаточно высокий уровень их сплоченности и

взаимопонимания в процессе коллективной учебной деятельности. При **индивидуальной форме организации обучения** преподаватель адаптирует степень сложности, трудности заданий, оказывает помощь с учетом знаний, умений и личностных качеств студентами.

К общим формам организации обучения следует, на наш взгляд, отнести и фронтальную форму обучения.

При **фронтальной форме обучения** преподаватель работает со студентами всей группы, следит, чтобы в едином темпе студенты продвигались к единой цели. Эта форма обучения как бы усредняет всех студентов. Однако реально слабые отстают, что-то не успевают выполнить, а для сильных темп обучения и уровень сложности, трудности фронтальных заданий бывает явно недостаточен. В «традиционной педагогике» в качестве одной из общих организационных форм обучения часто выделяют **«фронтальную форму»** обучения. «Фронтальный» означает «обращенный к зрителю», т.е. эта форма обучения обращена одновременно ко всем студентам.

Перечисленные формы организации обучения, как правило, варьируются и используются в гибком сочетании, что позволяет преподавателю использовать достоинства и в некоторой степени компенсировать недостатки каждого из них.

3.2. Вузовская лекция

(как усилить ее эвристичность и технологичность)

Лекция как форма обучения сложилась в средневековых университетах Западной Европы. Слово «лекция» в дословном переводе с латинского означает «чтение». Лекционная форма обучения в России впервые была введена в Московском университете, где вначале лекции читались на латинском, немецком и французском языках, а с 1767 г. — и на русском.

В стенах Московского университета блистали такие корифеи науки и ораторского красноречия как Т.Н.Грановский, В.О.Ключевский, Н.А.Умов, А.Г.Столетов и многие другие.

При всей внешне кажущейся простоте лекционная форма обучения требует высокого уровня педагогической компетентности, мастерства и ораторского искусства. В последнее десятилетие лекция, как и многие другие формы обучения, совершенствуется, наряду с классической информационной лекцией возможны и такие как проблемная, лекция вдвоем, телелекция, лекция типа пресс-конференции. Однако в вузовской практике чаще всего используют вводные лекции для того, чтобы ввести студентов в изучение какой-то темы, и обобщающие, или обзорные, лекции с целью систематизации и обобщения уже изученного материала.

Если интегрировать современные представления об особенностях лекционной формы обучения, можно определить ее специфику следующим образом.

Лекция — это одна из форм организации обучения, в условиях которой преподаватель системно и последовательно преимущественно монологически излагает и объясняет учебный материал по целой теме, а студенты слушают и записывают содержание лекции, а в отдельных ситуациях и задают вопросы, на которые преподаватель отвечает.

Среди ведущих принципов и одновременно критериев эффективности лекции можно назвать следующие: научность, проблемность, системность и доказательность изложения материала, оптимальное сочетание обучающих, воспитывающих и развивающих функций лекции; учет особенностей аудитории, сочетание теории и практики; сочетание логики изложения с творческой импровизацией преподавателя.

Следует обратить внимание читателя на то, что активизировать творческое мышление студентов на лекции удастся несколькими приемами и способами, но классическим среди них остается создание серии проблемных ситуаций, которые должны естественным образом вписываться в содержание лекции. Очень эффективным является и такой прием как постановка вопросов, как бы обращенных к самому себе. В этой ситуации возникает возможность внутреннего диалога преподавателя с самим собой. Успех лекции во многом зависит от предварительной подготовки, независимо от того, насколько вы владеете исходным материалом.

Процесс подготовки лекции трудоемок, требует напряжения и сосредоточенности. Самый опытный лектор не может обойтись без подготовки лекции, потому что учебный предмет непрерывно развивается, с течением времени меняются учебные планы и программы.

Прежде чем готовить лекцию, необходимо ясно представить ее структуру. Самая типичная структура лекции:

- 1) вводная часть, которая знакомит обучающихся с темой лекции, ее планом, целью и задачами (в ней определяется актуальность темы, степень ее работанности в науке и практике);
- 2) основное содержание или главная часть в структуре лекции, раскрывающая тему лекции в соответствии с задуманным планом;
- 3) заключение завершает лекцию, оно содержит выводы и обобщения, которые как бы подводят итоги лекции.

Подготовка к лекции состоит из следующих этапов: 1) формулировка темы и определение основной идеи; название лекции должно быть кратким и отражать суть темы; далее следует определить идею, которая является стержнем лекции, и от нее уже будут зависеть цель и основные задачи лекции; 2) составление предварительного плана лекции, который позволяет лектору представить себе мысленно, что он должен сказать по данной теме, помогает отобрать самый существенный материал; 3) подбор и систематизация материала (изучение источников и литературы, а затем подбор фактов, их анализ и обобщение являются самой трудоемкой частью подготовки лекции; трудной является проблема отбора материала; лектору следует выбирать факты типичные и убедительные, достаточные для соответствующих обобщений).

Источники, откуда берутся факты, должны быть в научном отношении надежными. В процессе подготовки к лекции цитаты следует брать из первоисточников, но их в лекции не должно быть слишком много. После работы с литературой следует приступить к составлению плана лекции, ибо логическая канва и круг вопросов уже обозначились. Развернутый план должен отвечать следующим требованиям: весь материал располагается в логической последовательности, исключается повторение материала, каждый вопрос плана заканчивается выводами и обобщениями. Подготовка лекции, как правило, завершается составлением конспекта, который, в отличие от плана и тезисов, содержит доводы, доказательства, примеры, пояснения, иллюстрации, ссылки на авторов и т.п.

Итак, обобщим сказанное.

Как подготовиться к лекции? (эвристическое предписание)

1. Конкретизируйте тему и цели лекции.
2. Уточните тип лекции (какая это будет лекция: информационная, проблемная, вводная, обобщающая и т.д.).
3. Продумайте и отберите необходимый и достаточный по содержанию учебный материал.
4. Определите методы, приемы поддержания интереса, внимания, стимулирования творческого мышления студентов.
5. Оптимизируйте соотношение теории и практики, доказательности и убедительности содержания учебного материала.
6. Напишите конспект лекции или ее подробный план.
7. Целостно осмыслите все, что вы подготовили к лекции, уточните, что еще можно «усилить», как можно поднять ее эффективность.

Эффективность лекции зависит не только от того, насколько она содержательна, но и от личностных, и особенно ораторских способностей лектора. Среди них выделим следующие: красноречие, дикция, уверенность и убедительность речи, логика и культура речи, обаяние, тактичность, интеллектуальность и интеллигентность лектора.

В процессе лекции исключительно важно непрерывно поддерживать высокий уровень мотивации студентов (см. табл. 2.5).

Необходимо продумать, что следует записать студентам на лекции, а что им предложить в форме конспекта лекции или раздаточном материале к лекции. В процессе чтения лекции важно учитывать уровень внимания, психологический настрой обучающихся. Задача лектора заключается в том, чтобы добиться «психолого-педагогического резонанса», при котором увлеченность и творческий энтузиазм преподавателя как бы транслируются в непосредственный познавательный интерес студентов к содержанию лекции.

Непрерывная поддержка высокого уровня мотивации студентов на лекции

№ п/п	Этап лекции	Цель этапа	Приемы и методы стимулирования положительной мотивации учащихся
1	Формулировка темы	Акцентирование внимания, стимулирование интереса к теме	Создание проблемной ситуации, показ противоречий и выдвижение проблем, связанных с темой лекции
2	Формулировка целей и задач	Показ структуры лекции, ее значимости	Убеждение учащихся в теоретической и практической значимости содержания лекции
3	Раскрытие содержания лекции	Сообщение новой информации	Формулировка задач и поддержание познавательного интереса учащихся, смена интонаций, логическая точность и четкость изложения содержания с элементами импровизации
4	Обобщение и систематизация содержания лекции	Углубление представлений учащихся, вовлечение их в диалог	Создание дискуссионной ситуации, побуждение учащихся к осмыслению и обобщению содержания лекции

При этом речь лектора, свобода в изложении материала, эмоциональность, сочетание логики изложения с элементами импровизации создают ту творческую атмосферу, которая делает лекцию уникальной формой внешнего монолога преподавателя, на определенных этапах выходящего на микродиалог со студентами. Для лектора исключительно важны чувство времени, искренность и убежденность в изложении материала, наличие своей авторской позиции, своего отношения к тому, что он излагает. В процессе лекции очень важно правильно расставить акценты, выделить ключевые понятия, идеи.

Кроме того, преподаватель должен помнить, что одна из дидактических задач, которая должна решаться на любой лекции, — это учить студентов одновременно слушать и записывать лекцию. Дело в том, что умение записывать лекцию формируется далеко не сразу. В связи с этим в начале лекции целесообразно дать студентам и даже продиктовать «план лекции», акцентируя внимание на ключевых понятиях, идее, вокруг которых будет развернуто ее содержание.

Обобщим изложенное в виде эвристического предписания.

*Как добиться высокого уровня эффективности лекции?
(эвристическое предписание)*

1. Начинайте лекцию с четкой и ясной формулировки темы, целей.

2. Следите за системностью и последовательностью изложения материала.
3. Обращайте внимание на то, с интересом ли вас слушают?
4. Гибко сочетайте логику изложения и импровизацию, теорию и практику (используйте интересные, убедительные примеры, факты).
5. Используйте ораторские и педагогические приемы, стимулирующие творческое, критическое мышление студентов (создание проблемной ситуации, исторические экскурсы, неожиданные сравнения, оригинальные цитаты).
6. В отдельных ситуациях, там где это уместно, вовлекайте студентов в диалог.
7. Завершайте лекцию обобщениями, лаконичными выводами.

В последние годы в практике обучения стали все активнее использовать телелекции и лекции вдвоем.

Телелекция — это один из видов лекций, опирающийся на современные аудио-, видеосредства и коммуникационные технологии обучения. Она может быть проведена без обратной связи, т.е. сначала записывается на видеокассету, и затем тиражируется. Можно использовать и обратную связь, если лекция проводится в телестудии и применяется телефонная связь со слушателями, которые могут задать лектору интересующий их вопрос. Несомненные достоинства телелекции — использование высококвалифицированных лекторов, опора на новейшие достижения в соответствующей области науки, искусства, практической деятельности. Слабым звеном телелекции являются отсутствие «живого контакта» с лектором и ограничение в получении обратной связи с аудиторией.

Поиски новых методов ведения лекции показали, что вполне возможны и очень эффективны так называемые диалоговые лекции, или лекции вдвоем. Какие проблемы решаются применением этого типа лекций? Это преодоление пассивности слушателей, усиление диалоговых функций лекционной формы обучения. Получая информацию в готовом виде, студенты не видят процесса ее зарождения и отвыкают интенсивно анализировать факты, не имеют возможности оценивать явления. Некоторые проблемы можно и нужно решать традиционными путями — совершенствуя подготовку лекций, развивая личностный потенциал самого лектора, перенимая элементы актерского мастерства.

Когда одну тему обсуждают два специалиста в разных областях, когда истина рождается в дискуссиях, когда анализ одного явления проводится на основе различных концепций, обучающиеся не только знакомятся с результатами данной предметной области, но и наблюдают процессы мышления, творчества, плюрализм мнений, сознание их активизируется более интенсивно, а материал усваивается лучше.

Лекцию вдвоем следует отличать от совместного выступления преподавателей. Положительный эффект таких лекций достигается за счет глубокой проработки этапов подготовки и уровней формирования психолого-педагогического механизма творчества самих лекторов. Опыт чтения таких лекций позволяет выделить и описать шесть основных этапов.

1. Этап получения заказа на тему, которая требует глубокого знания в смежных областях. Принятый заказ становится проблемой, требующей решения. Сопутствующим обстоятельством часто выступает ограниченное время на

подготовку. Создается ощущение дискомфорта, которое у опытного лектора усугубляется предвидением будущей ситуации выступления с возможным присутствием специалистов обоих направлений. Создается ситуация краха ранее приобретенных программ поведения. Начинается интенсивный поиск компетентного консультанта, соавтора, возможного партнера по выступлению.

2. Этап совместного интуитивного поиска решения. Он состоит в уточнении обоими лекторами наиболее приемлемого варианта темы, переводе ее в плоскость взаимно принимаемой проблемы. Все более осознается вариант педагогического решения ее в виде совместной лекции вдвоем, диалоговым общением между собой. Начинается индивидуальное построение плана решения с интуитивным учетом логики мыслей и действий партнера, предварительное согласование выделенных центральных моментов, блоков проблемы.

3. Этап взаимного проговаривания. Происходит осознание идеи каждого блока. Число блоков растет, происходит вербальное общение партнеров по отдельным фрагментам будущей лекции, оговариваются примеры, другой иллюстративный материал, сигнальные элементы перехода от блока к блоку. Наступает перерыв в несколько дней для внутренней работы каждого, идет взаимообмен литературными источниками.

4. Этап генеральной репетиции. Он начинается с восстановления предшествующих этапов, общего плана, осознания терминологии и всей логики раскрытия вопроса партнером. Идет согласование времени на предоставление каждого блока лекции, прогнозирование возможной реакции аудитории и вариантов решений докладчиков; совместное проговаривание лекции для создания целостной композиции, ее структурно-логической схемы, имеющей вербальный, символичный, графический характер и придающей лекции устойчивое внутреннее единство.

5. Этап опробования и коррекции. Лекция впервые представляется аудитории. Наряду с внешним представлением лекции начинаются внутренняя работа лекторов по оценке композиции общего замысла, взаимное привыкание лекторов друг к другу и к аудитории. Выделяются неубедительные аргументы, временные издержки, сильные и слабые места, моменты потери интереса слушателей. Идет коррекция домашних заготовок.

6. Этап доводки и последующего тиражирования. Идет дальнейшее совершенствование лекции при последующих выступлениях перед аудиторией. В процессе рефлексии создается возможность текстовой и межличностной коррекции лекторов. Изучается возможность перехода от изложения лекции методом регламентированного диалога лекторов между собой к проблемному диалогу друг с другом и с аудиторией.

В силу постоянной сменяемости объектов внимания как у лекторов, так и у слушателей формируется устойчивый познавательный интерес и складываются благоприятные условия для самостоятельной мыслительной работы на стыке двух областей знания.

С целью повышения эффективности учебного процесса лекцию вдвоем можно строить и как диалог с наиболее подготовленными студентами.

3.3. Игры (каковы тенденции их совершенствования?)

О целесообразности использования игр известно всем. Однако их дидактические возможности раскрыты и используются недостаточно. Игра с равным успехом увлекает и выпускника средней школы и студента, но как вписать игру в контекст вузовского обучения и увязать с конкретным содержанием учебного материала? Где границы их применимости? Где та линия, за которой игра из эффективной формы обучения превращается в чисто досуговое развлечение? Игра, вероятно, более древнее изобретение человека, чем лекция, но многие дидактические законы, принципы, правила игры до сего времени не вскрыты и не используются, как того хотел бы каждый преподаватель. В связи с этим преподавателю необходимо глубоко осмыслить и понять теорию игры, чтобы практически и эффективно разрабатывать и применять ее современную технологию.

Непосвященных удивляет, что в теорию игр внесли свой вклад не только педагоги, но и философы. Игре как особой форме взаимодействия человека с миром посвятили свои научные труды такие выдающиеся философы и мыслители как Платон, Аристотель, Э.Роттердамский, Ф.Рабле, Г.Лейбниц, Э.Кант, Г.Гегель и другие.

В педагогической литературе встречаются различные взгляды и подходы к обоснованию сущности дидактических возможностей игр. Некоторые ученые, например, Л.С.Шубина, Л.И.Крюкова и другие, относят их к методам обучения. В.П.Бедерканова, Н.Н.Богомолова характеризуют игры как средство обучения.

Автор данной работы придерживается другой, по существу третьей точки зрения, что игра — это одна из форм организации обучения.

Следует иметь в виду, что ученые по-разному используют наименование организационных форм обучения. Так, у Б.П.Есипова и М.Н.Скаткина — это «формы учебной работы», у С.Я.Батьшева — «организационные формы обучения», у Г.И.Шукиной — «формы организации учебной работы учащихся», у Ю.К.Бабанского — «формы организации учебной деятельности». Мы придерживаемся понятия «форма организации обучения», и теорию игр рассматриваем именно в контексте этого понятия. Во многих исследованиях по проблемам психологии и педагогики игры вслед за Д.Б.Элькониным утверждается, что «понятие игры» точно определить чрезвычайно сложно. Не претендуя на то, что предлагаемое далее определение охватывает весь спектр существенных признаков педагогических (дидактических) игр, мы тем не менее на основе анализа педагогической и психологической литературы по теории и технологии игр попытались выделить их наиболее инвариантные признаки.

Педагогическая (дидактическая) игра — это такая форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая осуществляется педагогом на основе целенаправленно организованной деятельности студентов, которая изначально мотивирована на успех, осуществляется по специально разработанному сценарию и правилам, максимально опирается на самоорганизацию обучающихся; воссоздает или моделирует опыт человеческой деятельности и общения.

Однако во всех более-менее солидных исследованиях по теории игр предлагаются классификации игр, а также инвариантные принципы, методики и технологии их организации.

Автор этих строк также предпринял попытку предложить свою классификацию педагогических (дидактических) игр (см. рис. 2.3). При разработке этой классификации, естественно, анализировались и корректировались ранее принятые классификации игровых форм и методов обучения С.М.Тюнниковой, Ю.С.Тюнникова, С.Ф.Занько, П.И.Пидкасистого, Ж.С.Хайдарова, Г.К.Селевко и других.

Прежде всего, обратим внимание на то, что спектр педагогических целей применения игр в процессе обучения, воспитания и развития личности чрезвычайно широк. По целевой ориентации среди педагогических игр могут быть выделены: дидактические (они позволяют организовать различные виды учебной деятельности; сформировать познавательные и практические умения, углубить знания); воспитывающие (ориентированные на воспитание нравственных, эстетических, коммуникативных, волевых и других качеств личности); контролирующие (они одновременно или специально могут выполнять и функции контрольно-оценочной деятельности).

Игровая форма обучения имеет чрезвычайно много неиспользованных, резервных возможностей и для творчества преподавателя, и для активизации творческой деятельности студентов. Вот что в связи с этим пишет И.Шатовская: «...В психологии игровой деятельности немало загадок. Ребенку, чтобы почувствовать себя полководцем, обязательно нужна «лошадь». Самая обыкновенная палка поможет образу воплотиться. Воображению необходима вещественная зацепка. Иногда простейший реквизит создает игру на пустом месте. Литераторов всегда огорчает, что ученики, даже старшеклассники, не знают полных имен писателей и поэтов. Если просто спросить, как звали Крылова или Тургенева, дети это воспримут как унижительную проверку. Схитрите, заготовьте два комплекта карточек: один — с фамилиями, другой — с именами и отчествами русских классиков. Предложите ученикам, используя магнитную доску, или лист картона, или скрепки, составить из карточек полные имена. При всей примитивности задание вызывает живой интерес. Через пару минут можно сравнить результаты работы команд или эрудитов добровольцев» [5]. Как видим, это сравнительно простая игра, плод педагогического воображения учителя, но она лучше, а главное эффективнее, всяких назидательных рассуждений учителя о том, как важно знать полные имена писателей и поэтов.

Наиболее глубоко технология игры как формы организации и совершенствования учебного процесса рассмотрена С.Ф.Занько, Ю.С.Тюнниковым и С.М.Тюнниковой, которые полагают, что «до развития теории проблемного обучения, ее основных понятий, принципов и методов игра не могла получить и не имела педагогической логики своего построения ни в аспекте дидактической интерпретации структуры и содержания проблем, ни в аспекте организации и осуществления процесса игры» [6, с.6].

Педагогические (дидактические) игры						
По целям их применения	По характеру деятельности	По особенностям методики и технологии их организации	По учебному предмету	По уровню проблемности	По коммуникативному взаимодействию	По применению технических средств
Обучающие: познавательные, тренировочные, творческие, обобщающие	Интеллектуальные	Предметные	Математические	Тренировочные	Индивидуальные	Тренажерные
Воспитывающие, развивающие: коммуникативные, социальные и др.	Физические	Сюжетные	Физические	Репродуктивные	Парные	Компьютерные
Контролирующие	Трудовые	Ролевые	Литературные	Творческие	Групповые	Телевизионные
Диагностические	Социальные	Эвристические	Музыкальные		Коллективные	И другие
И другие	И другие	Имитационные	Спортивные			
		Деловые	И другие			
		Психодрама				
		И другие				

Рис. 2.3. Классификация педагогических (дидактических) игр

Их исследование показало, что спектр педагогических и дидактических возможностей игровых форм обучения достаточно широк. Они позволяют:

— активизировать и интенсифицировать процесс обучения, так как достаточно сильно стимулируют мотивы учебной деятельности студентов;

— воссоздать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений студентами в ситуациях, моделирующих реальные условия общественной жизни либо профессиональной деятельности;

— в широких пределах варьировать проблемность, трудность, сложность учебного материала, включенного в ситуацию игровой деятельности;

— гибко сочетать разнообразные приемы и методы обучения и учения: от репродуктивных до проблемных:

— моделировать практически любой вид профессиональной деятельности;

— игра студентов выступает и как специфический феномен развития культуры творчества, так как позволяет расширить и углубить процесс творческого самоопределения, самосовершенствования, самоуправления, самореализации, а следовательно, и творческого саморазвития студентов.

В связи с тем, что игры создают весьма благоприятные дидактические условия для стимулирования творчества, хотелось бы заметить, что это во многом зависит как от деятельности преподавателя, так и от поведения студентов в различных игровых ситуациях.

Дидактические условия игры

а) стимулирующие творчество студентов

1. Усложнение задач, заданий.
2. Введение элемента соревновательности.
3. Эмоциональность игры.
4. Смена лидерства.
5. Поощрение импровизации.
6. Смена стратегий игры.
7. Размытость правил игры.
8. Самостоятельная разработка сценария и правил игры.
9. Доверительное общение.
10. Введение новых приемов, методов, правил.

б) тормозящие творчество студентов

1. Низкий уровень сложности, проблемности задач, заданий.
2. Жесткость требований, правил.
3. Неизменность лидерства.
4. Авторитарный стиль руководства игрой.
5. Привычность применяемых приемов, правил.
6. Монотонность игры.
7. Однообразии действий.
8. Низкий уровень эмоциональности.
9. Необъективность оценки промежуточных и (или) конечных результатов.
10. Официальный стиль взаимоотношений.

Деловая игра как форма обучения имеет ряд существенных признаков.

1. Наличие проблемы или серии задач, требующих решения.
2. Моделирование педагогически управляемой деятельности студентов, направленной на разрешение проблемы или серии задач.
3. Наличие игроков, наделенных ролевыми функциями.
4. Активное взаимодействие игроков по вертикали и горизонтали.
5. Многоальтернативность решений поставленных проблем и задач.
6. Организация игрового взаимодействия игроков в условиях состязательности (соревновательности), возможностей успеха.
7. Сочетание элементов индивидуальной и групповой оценки результатов игры.

В последнее время педагоги проявляют большой интерес к такой перспективной форме игрового взаимодействия как **психодрама**. Психодрама вначале была использована Дж.Л.Морено для групповой психотерапии и имела колоссальный успех. В 1921 г. (эту дату сам Дж.Л.Морено считает рождением психодрамы) он создал проект, который получил название «театр спонтанности».

Дж.Л.Морено считал психодраму методом, который проигрывает жизненные ситуации и имеет пять основных элементов.

Протагонист — участник, который находится в центре психодраматического действия и в течение сессии исследует некоторые аспекты своей личности.

Директор — тот, кто вместе с протагонистом определяет направление процесса и создает условия для постановки любой индивидуальной драмы. Директор выступает в роли «терапевта».

Вспомогательные (дополнительные) участники группы, которые играют роли значимых в жизни протагониста людей, тем самым способствуя развитию драматического процесса.

Зрители — часть группы, не принимающая непосредственного участия в драме. Даже те члены группы, которые прямо не участвуют в драме, тем не менее остаются активно и позитивно вовлеченными в процесс, и потому получают от психодрамы и удовольствие, и пользу.

Сцена — пространство, где происходит психодрама [7, с.26]. Классическая психодрама состоит из трех стадий: разогрева, драматического действия и шеринга.

Разогрев: 1) способствует возникновению спонтанности и творческой активности участников группы; 2) облегчает общение, способствует возникновению сплоченности, невербальной коммуникации; 3) помогает членам группы сконцентрировать внимание на проблеме; 4) помогает выбрать протагониста.

Драматическое действие, в процессе которого протагонист (при поддержке и помощи директора) занимается исследованием проблем, появившихся в процессе разогрева.

По своей сути психодрама — сценический процесс, поэтому действие достаточно быстро переходит в драму.

В арсенале директора несколько приемов, которые помогают ему оказывать помощь протагонисту: 1) обмен ролями, во время которого протагонист играет «другого»; 2) дублирование, когда протагонист говорит: «Нет, не так, а вот так...»; 3) «сверхреальность», когда на сцене происходят события, которые, по словам Дж.Л.Морено, «никогда не происходили, не произойдут и не могут произойти»; 4) психодраматическое зеркало — ситуация, во время которой протагонист находится поодаль и со стороны наблюдает за развитием действия, в котором его место занимает другой участник; 5) закрытие (или завершение), когда в разыгрывании жизненной ситуации завершается полный цикл.

Шеринг — завершающая стадия психодрамы, когда участники интерпретируют проблемы, делятся своими впечатлениями и тем, что они пережили и почувствовали.

Естественно, что через психодраму, где возможно проигрывание прошлого, настоящего и будущего, легко войти в спонтанное творчество, совершать ошибки, промахи и тут же их исправлять. В условиях психодрамы легко испытать и ситуацию вдохновения. Под вдохновением имеется в виду такое состояние человека, когда творчество и спонтанность проявляют себя исключительно результативно.

Вдохновение очень заразительно, так как ваш творческий подъем находит резонанс в душах воспитанников, который проявляется: а) в оптимистическом настрое на успех; б) в ощущении оригинальности, новизны и значимости того, что вы делаете; в) в подлинном ощущении игры, удовольствии и даже чувстве юмора, которые вы проявляете, и это трансформируется в поведении ваших воспитанников; г) в элементах риска, спонтанности и творческого полета ваших мыслей и действий. Заметим также, что психодрама позволяет вовлечь в ситуацию сценической игры тех, кто испытывает серьезные затруднения в обучении, снять с них «зажимы», разрешить многие их проблемы.

*Как совершенствовать технологию применения игр
(эвристическое предписание)*

1. Создайте и постоянно пополняйте картотеку игр.
2. Посвящайте часть занятий играм и игровым ситуациям.
3. Чаще придумывайте игры сами и приобщайте к их «изобретению» своих студентов.
4. Не жалейте времени на дидактические игры, но одновременно тщательно продумывайте все до мелочей и рационально используйте время.
5. Иногда рациональнее использовать не игру, а элемент игры, создать розыгрыш, игровую ситуацию.
6. Помните о главном правиле любой игры: и преподаватель, и студенты в игре — равные партнеры.
7. Всякий раз, когда в этом вы усматриваете необходимость, совершенствуйте правила игры, усиливайте ее эмоционально-творческие возможности.

3.4. Семинары и конференции (как управлять дискуссией)

Среди разнообразных форм организации учебных занятий определенное место занимают семинары и близкие им по методам подготовки и проведению конференции студентов.

Педагогическая эффективность применения семинарских занятий доказана и получила обоснование в трудах отечественных дидактов Б.П.Есипова, В.П.Стрезикозина, А.В.Усовой, В.В.Завьялова и других. В зарубежных источниках условиям эффективного применения семинарских занятий посвящены исследования Дж.Грамп и Д.Бейнам. В.П.Стрезикозин отмечал: «Большое обучающее и развивающее значение семинарских занятий состоит в том, что они приучают обучающихся свободно оперировать приобретенными знаниями, доказывать выдвинутые в их докладах и выступлениях положения, полемизировать с товарищами, теоретически объяснять жизненные явления» [9, с.91].

Семинар — это такая форма организации обучения, при которой на этапе подготовки доминирует самостоятельная работа студентов с учебной литературой и другими дидактическими средствами над серией вопросов, проблем и задач, а в процессе семинара идут активное обсуждение, дискуссии и выступления студентов, где они под руководством преподавателя делают обобщающие выводы и заключения.

Успех всего семинара, и особенно на этапе его подготовки, во многом зависит от эффективности самостоятельной работы студентов. Другими словами, семинар вбирает в себя, интегрирует как часть самостоятельную работу студентов.

Семинар в сравнении с другими формами обучения требует от студентов довольно высокого уровня самостоятельности в работе с литературой — умение работать с несколькими источниками, осуществить сравнение того, как один и тот же вопрос излагается различными авторами, сделать собственные обобщения и выводы. Как уже отмечалось, при подготовке к семинару и в процессе его проведения к студентам предъявляют более высокие требования в плане их самостоятельности, инициативы, уровня развития их умения работать с учебной литературой, что и создает более благоприятные условия для организации дискуссий, создания индивидуальной и коллективной работы студентов, повышает уровень их осмысления и обобщения изученного материала.

Итак, центральный элемент любого семинара — дискуссия, состоящая из следующих основных этапов:

1. Вводное информирование, которое, как правило, осуществляет преподаватель, он излагает основной замысел организуемой дискуссии.

2. Постановка проблемы, выделение основных направлений, вопросов дискуссии.

3. Выступление основного докладчика, в задачу которого входит изложение основных положений по данному вопросу.

4. Выступление содокладчиков — они могут раскрыть свое видение проблемы и свои способы, средства ее решения, но их критика должна быть аргу-

ментированной и конструктивной, для этого все выступающие должны заранее ознакомиться с содержанием выступлений оппонентов.

5. Прения по докладу и содокладам — аналитические выступления.

6. Выработка решения проблемы — идет проверка всевозможных вариантов решения проблемы, находится оптимальное решение.

7. Завершение дискуссии, обобщение результатов.

Семинары, на которых преподаватель поощряет и поддерживает дискуссии студентов, их оригинальные суждения и собственные обобщения и выводы, обладают большими не только обучающими, но и развивающими возможностями. Они развивают критическое, творческое мышление студентов, их умение обосновывать, убеждать и доказывать свою точку зрения, свой взгляд на явления действительности.

Наши исследования показали, что в вузовской практике наибольшие обучающие и развивающие возможности имеют обобщающие семинары, которые применяются с целью обобщения и систематизации знаний студентов по какой-то изученной теме. Кроме того, определенный дидактический эффект имеют вводные семинары, которые предваряют изучение темы и позволяют студентам самостоятельно разобраться, поработать с определенной учебной литературой, поразмышлять над вопросами, проблемами, которые еще предстоит изучить.

Как подготовить студентов к семинарскому занятию (эвристическое предписание)

1. Четко сформулируйте для себя цели семинара, продумайте, при каких условиях он пройдет эффективно?

2. Вопросы, задания, проблемы, которые будут предметом обсуждения на семинаре, дайте студентам заранее, лучше за 3-4 дня до его проведения.

3. Кроме общих вопросов, заданий, проблем целесообразно дать индивидуальные с учетом интересов и способностей студентов.

4. Очень важно заранее проинструктировать студентов, акцентируя их внимание на главном, где и что может быть использовано по имеющейся литературе, а что от них требует самостоятельной работы.

5. Дайте студентам список основной и дополнительной литературы.

6. Не перегружайте студентов на этапе их подготовки к семинару, не мельчите вопросы для обсуждения. Укрупните их и сведите к 3-4, но существенным, а главное, чтобы они были интересными для коллективного обсуждения, стимулировали дискуссию студентов.

Как эффективно провести семинарское занятие (эвристическое предписание)

1. Обычно семинарское занятие начинается с формулировки общей темы и вступительного слова преподавателя, которое должно подвести студентов к обсуждению соответствующих вопросов, заданий, проблемы.

2. Дайте студентам высказаться, но не затягивайте выступление одного в ущерб выступлениям других.

3. Постановкой неожиданных, интересных для студентов, вопросов побуждайте их к дискуссии, критическому анализу и обобщениям.

4. Если дискуссия смещается не в том направлении, что вам хотелось бы, то своевременно вмешайтесь и корректируйте ее.

5. Если по обсуждаемому вопросу студенты уже все сказали, а у вас есть интересное и значимое дополнение, то кратко изложите его.

6. В конце семинара оставляйте время для обобщения, которое могут сделать студенты или вы сами.

На семинарских занятиях может быть достаточно эффективно использован так называемый метод дебатов, суть которого заключается в том, что по какой-то конкретной выделенной проблеме или серии вопросов активные дебаты — обсуждения ведут лишь два студента. Каждый высказывает свою точку зрения, обосновывает свой способ разрешения проблемы. Остальные студенты делятся на две группы: «команду за» и «команду против». Или одна группа изыскивает аргументы в поддержку одного из участников дебатов, а другая соответственно углубляет анализ и обобщает все, что способствовало бы успеху дебатов второго участника. Члены команды, ведущие дебаты, как правило, готовятся к ним заранее.

Перед началом дебатов устанавливаются правила их проведения. Например, каждый член команды имеет право выступить по очереди (не более 2 минут); задать не более одного вопроса; выступить с кратким объяснением своей точки зрения.

Дебаты позволяют стимулировать критическое мышление, развивают умение аргументировать свою точку зрения, лаконично и точно формулировать свои суждения. Формы и методы организации дискуссии на семинарских занятиях могут быть и другими: иногда дискуссия уводит студентов либо в совершенно непредсказуемую, непланируемую преподавателем область, либо просто в «никуда».

Для педагогического руководства ведения дискуссии преподавателю могут быть полезны следующие предписания.

Как руководить дискуссией студентов (эвристическое предписание)

1. Четко определите проблему или серию вопросов, которые должны стать предметом дискуссии.

2. Определите совместно со студентами «правила игры», т.е. правила ведения дискуссии.

3. В качестве ведущего: а) не навязывайте свою точку зрения студентам; б) путем искусно поставленных вопросов введите дискуссию в нужное вам русло; в) не дайте студентам «заикливаться» на каком-то одном аспекте проблемы; г) побуждайте поэтапно студентам делать выводы и обобщения.

4. В конце дискуссии сделайте резюме, общий вывод, сформулируйте свои оценочные суждения по тому, как шла дискуссия и кто какой оценки заслуживает.

В процессе ведения дискуссий, особенно у молодых преподавателей, часто наблюдаются следующие недостатки: 1) не всегда рационально используется время на обсуждение тех или иных вопросов; 2) преподаватель в своих суждениях или бывает слишком категоричен, или его точка зрения так и остается непонятной для студентов; 3) преподаватель спешит с обобщениями и выводами, не представляя возможности сделать это самим студентом.

Метод кейсов (ситуаций)

Метод кейсов широко применяется в американской системе обучения, особенно в процессе разборки и решения практико-ориентированных задач и ситуаций. Поэтому метод кейсов в русской терминологии целесообразнее было бы назвать **методом решения ситуативных задач** или сокращенно методом ситуаций. Суть метода заключается в том, что преподаватель для применения ранее полученных студентами знаний использует банк практических ситуаций, которые, как и в жизни, не представляют собой четко сформулированных задач. Из банка практических ситуаций студент выбирает ту, на решение которой он более всего мотивирован. Эффективность метода основана на том, что студент как бы идентифицирует себя с конкретной ситуацией или действующими лицами в данной ситуации. Поэтому в задачу преподавателя при применении метода ситуаций входят: 1) обоснование необходимости применения ранее полученных знаний и их развития до уровня практических умений; 2) предложение студентам на выбор пакета практических ситуаций, требующих их разрешения; 3) постановка перед студентами серии вопросов, побуждающих их активно и творчески действовать в некоторой ситуации; 4) обсуждение со студентами предложенных ими вариантов решения ситуативной задачи.

В ситуации стимулирования дискуссии также эффективен **метод инцидента**, который используется в тот момент, когда необходимо поддержать творческую активность студентов. Цель применения этого метода — описать студентам некоторый неординарный случай, «подбросить» им некоторую не совсем обычную проблему, которую они захотели бы решить. Обычно для этих целей используют проблему или творческую задачу, взятую, как говорится, из самой жизни, но такую, которая имеет несколько вариантов ответа.

Другим очень эффективным способом стимулирования дискуссии является **метод созидательной конфронтации**.

На первый взгляд кажется, что в задачу преподавателя входит «гармонизация взаимодействия» участников семинаров, конференций. Однако практика показывает, что на некоторых этапах слишком «доброжелательные» взаимоотношения их участников приводят к унынию и скуке. Поэтому с психолого-педагогической точки зрения для обострения дискуссии необходимо усиление конфронтации, для чего поощряются независимые, неожиданные, неординарные суждения, развитие прямо противоположных точек зрения. Тем самым

создается ситуация конфликта и конфронтации, что в конечном итоге стимулирует творческое воображение, критическое и креативное мышление участников дискуссий.

По методике проведения наиболее близкой к семинарам является такая форма организации, как конференция. Конференции, как правило, в отличие от семинарских занятий, имеют следующие особенности: 1) студенты готовят не просто доклады, а доклады-сообщения, являющиеся результатом их самостоятельной научно-исследовательской деятельности; 2) студенты обсуждают или более значимые и наиболее сложные проблемы, или в дискуссию на конференции вовлекаются студенты других вузов; 3) конференции могут проходить в течение нескольких дней; 4) в конференции студентов, как правило, принимают участие и ученые.

Примером студенческих конференций могут быть конференции по проблемам экологии, охраны окружающей среды, которые в последние годы успешно проходили в Казани, Обнинске, Новосибирске.

3.5. Самостоятельная работа студентов (как повысить ее эффективность)

Проблема повышения эффективности самостоятельной работы студентов не нова. Различные аспекты проблемы самостоятельной работы учащихся, студентов исследовались Б.П.Есиповым, М.А.Даниловым, М.Н.Скаткиным, И.Я.Лернером, П.И.Пидкасистым, Н.А.Половниковой, А.В.Усовой и др. Однако мнения ученых о сущности самостоятельной работы расходятся. Одни определяли ее через понятие «метод обучения», другие — через систему приемов учения. П.И.Пидкасистый определил самостоятельную работу как «средство организации и выполнения определенной деятельности в соответствии с поставленной целью» [11]. Однако мы вслед за Б.П.Есиповым считаем более правомочным отнести самостоятельную работу студентов к формам организации учебной деятельности. Наша точка зрения обусловлена тем, что в процессе самостоятельной работы студентов могут быть применены самые разнообразные методы и приемы обучения, а потому подводить самостоятельную работу под понятие «метод» в качестве родового понятия некорректно.

Понятие «средство» также является не основным, а лишь вспомогательным, частным признаком и не может быть взято за родовое понятие.

С учетом изложенных выше соображений мы приходим к следующему определению понятия «самостоятельная работа студентов».

Самостоятельная работа студентов — это форма организации их учебной деятельности, осуществляемая под прямым или косвенным руководством преподавателя, в ходе которой студенты преимущественно или полностью самостоятельно выполняют различного вида задания с целью развития знаний, умений, навыков и личностных качеств.

В дидактической и методической литературе можно встретить многочисленные классификации типов и видов самостоятельной работы студентов по различным основаниям и критериям. Одни исследователи классифицируют самостоятельные работы студентов **по дидактической цели их применения**: познавательные, практические, обобщающие; другие — **по типам решаемых задач**: познавательные, творческие, исследовательские и др.; **по уровню проблемности**: репродуктивные, репродуктивно-исследовательские, исследовательские (творческие); **по характеру коммуникативного взаимодействия студентов**: фронтальные, групповые, индивидуальные; **по месту их выполнения**: классные, домашние; **по методам научного познания**: теоретические, экспериментальные, на моделирование, на наблюдение, на классификацию, на обобщение, на систематику.

Однако какого типа и вида самостоятельную работу студентов не организовывал преподаватель, важно, чтобы он учитывал и глубоко понимал специфику вида деятельности самих студентов.

Нетворческая (репродуктивная, воспроизводящая) деятельность студентов в обучении проявляется в решении стандартных, однотипных задач и такого же типа заданий. Также деятельность осуществляется по некоторому алгоритму или стереотипным моделям и образцам. В процессе организации самостоятельной работы она направлена на осмысление, запоминание усвоенных знаний и способов деятельности. Ее результатом является формирование умений, навыков решения стереотипных задач, развития логической памяти, логического (дискурсивного) мышления.

В решении творческой задачи студент сначала мысленно перебирает известные ему способы решения и, не найдя его в арсенале своего прежнего опыта, конструирует новый способ.

«Самостоятельная деятельность студента, в какой бы форме она не выступала, всегда имеет единое основание в процессе обучения — индивидуальное познание. Оно базируется на трех видах деятельности студента: 1) деятельности по усвоению понятий, теорий, закономерностей или применению готовой информации в знакомых ситуациях обучения (при решении типовых познавательных задач); 2) деятельности, целью которой является определение возможных модификаций действия усвоенных закономерностей в измененных условиях ситуации — обучения; 3) деятельности, направленной на самостоятельное открытие закономерностей (решение творческих задач)» [11, с.23].

Организация любой самостоятельной работы студентов имеет три этапа: **первый этап** — постановка перед студентами целей, задач, заданий, указания и разъяснения по выполнению заданий; **второй этап** — период самоорганизации студентов и их непосредственная деятельность по выполнению заданий, решению задач, поставленных преподавателем; **третий этап** — оценка и подведение итогов выполнения самостоятельной работы студентов. При всей простоте названных этапов требуется большое искусство преподавателя, чтобы стимулировать интерес студентов к самостоятельной работе, активизировать и интенсифицировать их учебную деятельность (см. эвристическое предписание).

Исключительно большое значение для целей эффективного обучения вообще и для организации самостоятельной работы, в частности, имеют общеучебные умения студентов.

*Как активизировать и интенсифицировать
самостоятельную работу студентов
(эвристическое предписание)*

1. Последовательно усложняйте содержание задач самостоятельной учебной деятельности студентов.
2. Четко формулируйте цель выполнения заданий.
3. Для развития общеучебных умений студентов используйте «планы обобщенного характера», эвристические предписания и другие средства их активного формирования.
4. Сочетайте контроль с самоконтролем, оценку — с самооценкой студентов.
5. Дифференцируйте постановку задач и заданий для самостоятельной работы студентов.
6. Гибко сочетайте самостоятельную работу студентов с другими формами и методами обучения.
7. Разработайте сквозную программу развития в организации самостоятельной работы: познавательных, организационных, коммуникативных и других умений студентов.

Понятие «обобщенные умения», как считает А.В.Усова, неадекватно понятию «общие учебные умения». Когда говорят об общих умениях, подразумевают также умения, которые являются общими для всех учебных дисциплин или для определенного цикла дисциплин [13].

Умения измерительные, графические, вычислительные, умение наблюдать и проводить эксперимент являются общеучебными для предметов естественного цикла. Общие учебные умения могут переноситься в различные ситуации учебной деятельности, но они, в зависимости от уровня их сформированности, имеют разный уровень обобщенности. Для развития общеучебных умений необходима ориентировочная основа действий, для которой весьма эффективны планы обобщенного характера или эвристические предписания.

В качестве примера приведем план обобщенного характера (по терминологии А.В.Усовой) [13] или эвристическое предписание (по терминологии В.И.Андреева) [14].

*Как правильно наблюдать и описывать наблюдаемые явления,
процессы [14, с.220] (эвристическое предписание)*

1. Осмыслите цель наблюдения, а для этого поставьте перед собой вопрос: Для чего проводится наблюдение?
2. Уточните предмет наблюдения. В связи с этим поставьте перед собой вопрос: Что будете наблюдать?

3. Наблюдение осуществляйте по заранее разработанному плану. Для этого представьте его мысленно или запишите предварительно в тетради.

4. До начала наблюдения определите, когда будете осуществлять фиксацию наблюдаемых явлений: в процессе наблюдения или сразу же после его окончания.

5. Выберите способ наблюдения. Наблюдать можно прямым способом, т.е. визуально, или косвенным, т.е. при помощи приборов (фотоаппарата, магнитофона и т.д.).

6. Наблюдение, как и эксперимент, необходимо проводить несколько раз, это повышает его объективность.

7. При описании явлений, процессов обращайтесь внимание не только на то, как они протекали во времени, но и при каких условиях?

8. Помните, что цель описания — узнать наиболее точно и полно признаки наблюдаемых предметов, явлений.

9. При описании результатов наблюдений обратите внимание на то, что было обнаружено существенно нового и что общего, сходного с ранее известным.

10. Описание наблюдаемых явлений, процессов может быть выражено в словесной форме, представлено аналитически — в виде формул и уравнений, графически — в виде рисунков, схем и т.д.

Для организации системы самостоятельной работы студентов важно, чтобы от одного занятия к другому вариативно развивался весь комплекс умений. Так, например, для организации самостоятельной работы студентов исследовательского характера при обучении физике может быть применена следующая Программа целей учебно-исследовательской деятельности [14] (фрагмент программы см. в табл. 2.6).

Таблица 2.6

**Программа целей учебно-исследовательской деятельности
(фрагмент программы)**

Умения	Оценка умений в заданиях			
	1	2	3	и т.д.
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ				
1. Анализ и сравнение	о	о	о	
2. Описание наблюдаемых в эксперименте явлений и процессов			о	
3. Формулировка задачи или уточнение цели эксперимента	о	о		
4. Выдвижение гипотезы, предсказание результатов эксперимента	о	о	о	
5. Применение знаний в решении экспериментальной задачи			о	

Умения	Оценка умений в заданиях			
	1	2	3	и т.д.
6. Абстрагирование, использование математической символики и преобразований	о	о		
7. Поиск и использование аналога			о	
8. Индуктивные умозаключения, установление причинно-следственных связей		о	о	
9. Дедуктивные умозаключения и доказательства	о		о	
ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ				
10. Планирование эксперимента			о	
11. Рациональное использование времени и средств деятельности	о	о	о	
12. Самоконтроль			о	
ТЕХНИЧЕСКИЕ				
13. Подбор материалов, необходимых для эксперимента		о		
14. Сборка установки, схемы для проведения эксперимента		о		
15. Использование учебной, справочной или дополнительной литературы		о	о	
16. Измерение величин в процессе эксперимента		о		
17. Правила техники безопасности			о	
18. Приближенные вычисления	о			
19. Оформление результатов эксперимента (графики, рисунки, таблицы)	о	о	о	
СОТРУДНИЧЕСТВА				
20. Обсуждение задания и распределение обязанностей	о		о	
21. Взаимопомощь			о	
22. Взаимоконтроль		о	о	
23. Обсуждение результатов эксперимента		о		

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что некоторые преподаватели при организации самостоятельной работы студентов допускают перегрузку студентов, что резко снижает ее эффективность, кроме того, самостоятельная работа студентов чаще всего используется не как отдельная форма организации обучения, а применяется в контексте других форм организации занятий (см. табл. 2.7).

**Виды самостоятельной работы студентов
в зависимости от формы организации обучения**

Форма организации обучения	Виды и особенности самостоятельной работы студентов
Лекции	Активное слушание и конспектирование лекции, самостоятельная работа над предложенной литературой в контексте лекции
Семинары	Работа с литературой по теме семинара, написание реферата, подготовка тезисов для выступления на семинаре
Лабораторно-практические занятия	Экспериментально-исследовательская работа, изучение учебной и справочной литературы, оформление результатов экспериментально-исследовательской работы
Экскурсии	Работа с учебной и справочной литературой на этапе подготовки к экскурсии, написание обобщенных, аналитических отчетов по результатам экскурсии, сбор и систематика новой информации в процессе экскурсии
Игры	Работа по решению ситуативных задач и заданий, самостоятельная работа с компьютерными играми, самостоятельная работа с раздаточным дидактическим материалом
Домашняя самостоятельная работа	Выполнение упражнений, задач, подготовка рефератов, докладов, выполнение заданий, в том числе творческих
Гибкое сочетание разнообразных форм и технологий обучения	Гибкое сочетание и разнообразное применение всех перечисленных выше видов самостоятельной работы учащихся

**3.6. Проектно-творческая деятельность студентов
(как обучать творчеству)**

Еще великий Галилео Галилей писал: «Нельзя чему-то научить человека, можно только помочь ему сделать для себя это открытие».

В настоящее время более чем очевидно, что каждый студент при правильной организации учебно-воспитательного процесса уже с первых дней своего обучения в вузе может быть приобщен к посильной, но интересной для него творческой, исследовательской деятельности.

Для того чтобы в XXI веке уйти от знаниецентристской парадигмы обучения, необходимо не просто увеличить удельный вес творческой, исследовательской деятельности каждого студента, но научиться эффективно организовывать проектно-творческую деятельность, превратив ее наряду с самостоятельной работой в одну из основных и наиболее эффективных форм деятельности студентов.

Следует заметить, что проектно-творческая деятельность учащихся, студентов, ее теория и практика применения имеют давнюю историю. Метод проектов был разработан и практически применен американским педагогом У.Килпатриком в 20-е годы XX века на основе педагогической концепции Дж.Дьюи. По замыслу авторов метод проектов предоставляет максимальную свободу и развивает самостоятельность учащихся в решении интересных и лично значимых для них практических проблем. Учителю в этой ситуации отводилась роль консультанта, координатора и эксперта, а также источника дополнительной информации.

Метод проектов активно разрабатывался и применялся в 20—30-е годы в Советском Союзе в процессе разработки исследовательского метода, особенно в обучении естественно-математическим предметам.

Исследовательскому методу в 20—30-е годы посвящены Б.Е.Райкова, А.П.Пинкевича, К.П.Ягодовского и др.

Поиски более ранних первоисточников зарождения исследовательского метода приводят к весьма передовым для 60—80-х годов XIX века русскому педагога-биолога Александра Яковлевича Герда, который разрабатывал творческие исследовательские задания для учащихся гимназии по ботанике, зоологии, минералогии.

В 70—80-е годы XX века в нашей стране условия эффективного применения проектно-творческой деятельности студентов активно исследовались и получили отражение в работах, связанных с разработкой теории и практики проблемного обучения. Это работы И.Я.Лернера, М.И.Махмутова, Г.В.Кудрявцева и др.

В настоящее время в совершенствовании условий, самой методики проектно-творческой деятельности могут способствовать идеи эвристического обучения (В.И.Андреев, А.В.Хуторской, М.М.Зиновкина, Р.Т.Гареев и др.).

Проектно-творческую деятельность иногда называют методом, иногда формой обучения студентов. На наш взгляд, проектно-творческую деятельность студентов неправильно относить к категории методов обучения уже потому, что в процессе проектно-творческой деятельности студентов применяются самые разнообразные методы (эксперимент, моделирование, мозговой штурм и др.), кроме того, проектно-творческая деятельность имеет свои цели, содержание, результаты.

Проектно-творческая деятельность студентов — это одна из форм самостоятельной работы студентов, направленная на решение учебных и (или) научных проблем, творческих (исследовательских) задач и заданий, выполнение (решение) которых осуществляется студентом преимущественно самостоятельно на основе педагогических методов и средств проблемного и эвристического обучения.

Проектно-творческая деятельность студентов имеет большую вариативность и по некоторым критериям ее удастся классифицировать:

1. По доминирующему методу выполнения проекта:
 - исследовательские;

- творческие;
 - практикоориентированные;
 - теоретические;
 - информационные и др.
2. По количеству участников:
 - индивидуальные (личностные);
 - парные;
 - групповые;
 - коллективные.
 3. По содержанию деятельности:
 - учебные;
 - научные;
 - практические.
 4. По продолжительности выполнения:
 - краткосрочные;
 - среднесрочные;
 - долгосрочные.
 5. По степени вовлеченности организаций:
 - внутривузовские;
 - межвузовские;
 - международные.

В проектно-творческой деятельности студентов можно выделить несколько этапов.

I этап. Самоопределение, самоактуализация, мотивация

На этом этапе важно, чтобы студент определился с выбором темы, проблемы, над которыми он хотел бы работать. Не менее важно, чтобы он считал для себя эту тему актуальной, а задача вузовского преподавателя всячески стимулировать мотивацию студента к данной проблеме и его желания успешно справиться с ее выполнением.

II этап. Организационное и информационное обеспечение

В процессе этого этапа необходимо организовать, создать реальные условия доступа студента к необходимой справочной, учебной, научной литературе, включая и использование Интернета, позволяющие студенту «войти» в проблему, познакомиться с базовой информацией, расширить и углубить свои знания по предложенной теме, проблеме.

III этап. Выдвижение предположений, формулирование гипотез, идей, разработка проекта

Выполнение творческого, исследовательского задания на этом этапе происходит индивидуально или с небольшой поддержкой преподавателя.

IV этап. Планирование

На этом этапе происходит более детальное планирование выполнения проекта, конкретизация целей и задач в разработке проекта. На этом этапе возможна консультация студента с преподавателем, курирующим данный проект.

V этап. Сбор дополнительной информации и выполнение проекта

В процессе этого этапа собирается, систематизируется, анализируется дополнительная информация, проверяется ранее выдвинутая гипотеза, систематизируются и анализируются данные, которые ее подтверждают или опровергают.

VI этап. Оформление результатов выполненного проекта

На этом этапе происходит не просто оформление результатов проектной деятельности студентов, но и их более целостное и глубокое осмысление.

VII этап. Защита проекта

На этом этапе осуществляется публичная защита проекта, дается общая оценка результативности проектно-творческой деятельности студента.

Следует заметить, что на всех этапах проектно-творческой деятельности студента возможны консультации и помощь преподавателя, которые варьируются как по содержанию, так и по форме в зависимости от мотивации и творческого потенциала студента.

Очень важно, чтобы «защита проектов», их оценка происходили на основе четко выделенных критериев: новизны, оригинальности, обоснованности, системности и глубины проработки проблемы теоретической (или) практической значимости.

Защиту проекта лучше всего проводить в форме презентации проекта с использованием схем, таблиц и других средств наглядности.

В условиях вузовской практики наибольшее внимание уделяется курсовым и дипломным проектам.

В процессе организации проектно-творческой деятельности особое внимание преподаватель должен обращать на развитие методологической культуры студента, направленной на отбор и эффективное применение научных методов и принципов исследования.

Творческая активность студентов существенно возрастает в условиях конкурсных студенческих проектов, выставок проектно-творческой деятельности студентов.

Эффективность проектно-творческой деятельности студентов в значительной степени predeterminedены и зависят от творческого, исследовательского потенциала преподавателя, который ее организует, от содержательной реализации принципа сотворчества вузовского преподавателя и студента.

Поиски наиболее эффективных методик и в XX веке, и в последующие годы выявили ряд концептуально значимых дидактических условий, которые существенно повышают продуктивность проектно-творческой деятельности студента.

Целый комплекс дидактических идей и методик в последние годы разработан и предложен М.М.Зиновкиной и Р.Т.Гареевым [18, 19], которые ориентированы на развитие инженерного творчества студентов на основе применения многомерных эвристических диалогов с компьютерной поддержкой.

М.М.Зиновкиной и Р.Т.Гареевым специально разработан целый комплекс учебно-методических пособий, модифицирована учебная компьютерная про-

грамма типа «Изобретающая машина», «Машина открытий», которые в контексте с методологией ТРИЗ позволяют со студентом вести активный эвристический диалог в процессе инженерной проектно-творческой деятельности.

Р.Т.Гараевым обоснованы и содержательно раскрыты понятия: «профессионально-творческое саморазвитие студентов — будущих инженеров и их готовность к профессионально-творческому саморазвитию», которые определяются как процесс и результат продуктивного изменения творческого инженерного мышления, креативных личностных качеств, включающих способности к самопознанию, самоуправлению, самореализации и самоконтролю студента, которые проявляются и реализуются в решении творческих инженерных задач, а готовность студента к профессионально-творческому саморазвитию — как состояние устойчивого, достаточно высокого уровня сформированности творческого инженерного мышления, креативных личностных качеств, включающих способности к самопознанию, самоуправлению, самореализации и самоконтролю.

— Введено в научный оборот педагогики понятие «многомерный эвристический диалог», который определяется как диалог, синтезирующий и реализующий четыре базовые функции — определение уровня диалогического взаимодействия, поэтапное развитие творческого инженерного мышления на основе решения системы усложняющихся творческих инженерных задач, многоуровневая компьютерная интеллектуальная поддержка и поэтапное профессионально-творческое саморазвитие студентов.

— Установлены три дидактические закономерности процесса профессионально-творческого саморазвития студентов — будущих инженеров: 1) профессионально-творческое саморазвитие студентов в процессе применения многомерных эвристических диалогов с компьютерной интеллектуальной поддержкой тем эффективнее, чем выше активизация самопроцессов студента — самопознания, самоуправления, самореализации, самосовершенствования, самоконтроля; 2) эффективность многомерных эвристических диалогов с компьютерной интеллектуальной поддержкой тем выше, чем в большей степени преподавателем учитываются индивидуально-типологические особенности студента, с одной стороны, а также типология и специфика инженерной изобретательской задачи, с другой стороны; 3) дидактическая эффективность компьютерной интеллектуальной поддержки в процессе применения эвристических диалогов тем выше, чем адекватнее банк содержащихся в ней эвристик, эвристических приемов и методов решения инженерной изобретательской задачи типу и содержанию данной задачи.

— Установлена системообразующая значимость важнейших компонентов профессионально-творческого саморазвития студентов в креативном учебном процессе технического вуза — методологии инженерного творчества, базирующейся на теории решения изобретательских задач и методологии проблемно-алгоритмической системы активного обучения студентов. Через цикл дисциплин по методологии инженерного творчества обеспечивается межпредметная

связь на творческой основе практически всех изучаемых дисциплин (гуманитарно-социально-экономических, естественнонаучных, общепрофессиональных и дисциплин специализации). Методология проблемно-алгоритмической системы активного обучения студентов обеспечивает усиление активизации учебного процесса.

— Установлены уровни диалогического взаимодействия (подготовительный, фрагментарно-эвристический, ситуативно-эвристический, системно-эвристический, креативный), уровни профессионально-творческого саморазвития студентов (мотивационный, проблемно-алгоритмический, информационно-технологический, эвристический, креативный).

Р.Т.Гареевым спроектирована дидактическая система многомерных эвристических диалогов с компьютерной интеллектуальной поддержкой, целенаправленно ориентированная на профессионально-творческое саморазвитие студентов инженерных специальностей в креативном учебном процессе, интегрирующая дидактические компоненты образовательного процесса (*цели* — профессионально-творческое саморазвитие, включающая самопознание, творческую рефлексию, самоуправление, самореализацию, самоконтроль; *подходы* — системный, проблемно-алгоритмический, деятельностный, личностно-ориентированный, исследовательский; *принципы* — эвристичности, диалогичности, сотворчества, интеллектуальной активности, преемственности, непрерывности, «Docendo discimus» и др., *содержание* — учебные программы и спецкурсы цикла дисциплин по методологии инженерного творчества и компьютерной интеллектуальной поддержке, *инновационные эвристические методы* — эвристические диалоги: «Студент — Студент», «Студент — Преподаватель», «Студент — Творческая группа», «Студент — Компьютерная интеллектуальная поддержка»; *инновационные эвристические средства* — семейство компьютерных программ типа «Изобретающая машина», «Машина открытий» и т.п.; *инновационные организационные формы* — лабораторно-компьютерные практикумы на «Изобретающая машина», «Машина открытий»; *дидактические условия* — этапность включения эвристических диалогов, учитывающая уровни диалогического взаимодействия (подготовительный, фрагментарно-эвристический, ситуативно-эвристический, системно-эвристический, креативный), объективный контроль и самоконтроль, психолого-педагогическая диагностика личности и коллектива, *результаты* — готовность студентов к профессионально-творческому саморазвитию.

Нам представляется, что дидактическая значимость исследования Р.Т.Гареева для проектно-творческой деятельности студентов еще и в том, что разработан и реализован цикл дисциплин «Основы инженерного творчества и компьютерная интеллектуальная поддержка» — «Введение в теорию решения изобретательских задач», «Психология инженерного творчества — развитие творческого воображения и фантазии», «Эвристические приемы ТРИЗ», «Функционально-стоимостный анализ с применением ТРИЗ», «Углубленный курс ТРИЗ».

Таким образом, в обозримом будущем эффективность проектно-творческой деятельности студентов во многом будет зависеть от педагогического творчества вузовского преподавателя и студентов, качества их эвристических диалогов и компьютерной поддержки этого процесса.

3.7. Дистанционное обучение (каковы тенденции его развития)

Дистанционное обучение — это форма индивидуального обучения, в процессе которого осуществляется их погружение в интерактивную технотронную обучающую среду, обеспечивающую полный контроль студента, индивидуальное планирование учебного процесса и тестирования на расстоянии из единого центра дистанционного обучения.

Дистанционное обучение — это одно из форм заочного обучения, плюс общение с преподавателем через Интернет. В процессе обучения студент получает учебные материалы и задания на свой компьютер, выполняет тесты и контрольные работы и отправляет их преподавателю. Студент знает своего преподавателя и может задавать ему вопросы и своевременно получать на них ответы.

Дистанционное обучение — одно из наиболее быстро развивающихся направлений системы образования. Это качественно новый, прогрессивный вид обучения, базирующийся на современных информационных технологиях и использующий современные средства коммуникаций /20/.

Главными центрами дистанционного обучения являются:

- Современный гуманитарный университет (СГУ) (г.Москва);
- Открытая школа бизнеса Открытого университета Великобритании (ОШБ);
- Европейский фонд развития менеджмента;
- Центральная и Восточно-Европейская ассоциация развития менеджмента (СЕEMAN);
- Российская ассоциация бизнес-образования (РАБО);
- Национальный фонд подготовки финансовых кадров (НФПК);
- Академия руководящих работников (Die Akademie);
- Международный центр дистанционного образования («Линк»);
- Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ);
- Европейская школа корреспондентского обучения (ЕШКО);
- Университет Российской академии образования;
- Тихоокеанский институт дистанционного образования и технологий Дальневосточного государственного университета;
- Институт дистанционного образования Российского университета дружбы народов;
- Удмуртский учебный центр Госкомстата РФ;
- Московский государственный промышленный университет.

В условиях нехватки времени и отсутствия возможностей посещать занятия, дистанционная форма обучения приобретает широкую популярность. При такой форме обучения необходим постоянный обмен информацией между обучаемым и учебным заведением. Некоторые документы, которые невозможно передать в электронном виде (договор на обучение, диплом или сертификат и некоторые учебные материалы), высылаются сторонами друг другу по почте.

Учебное заведение, предоставляющее услуги по дистанционному обучению через Интернет, как правило, создает сайт, посвященный этому вопросу. Обычно такой сайт содержит информацию по следующим направлениям:

- информация об учебном заведении;
- учебные программы;
- форма и статус документа об успешном окончании обучения, название специальности, присваиваемой при успешном окончании обучения;
- цены и условия оплаты;
- предоставляемые учебные материалы;
- информация о ближайших датах начала программ обучения;
- форма для заполнения и отправки заявления о приеме в программу обучения.

Успех дистанционного обучения зависит от многих факторов:

- известность и качество рекламной кампании;
- известность имен ведущих преподавателей;
- популярность и актуальность специальности;
- статус документа, выдаваемого по окончании обучения;
- продолжительность и цена курса обучения;
- организационные и профессиональные способности команды, осуществляющей проект.

Для расширения сервиса в условиях дистанционного обучения возможно:

— Выбрать нужный вам курс, регистрируясь на сервере дистанционного обучения.

— Получить доступ к одной из глав курса, скачиваете комплект документов, необходимый для записи на обучение (договор и квитанцию).

После оплаты курса обученный получает доступ к электронной библиотеке, содержащей учебные материалы по выбранному компьютерному курсу, которые включают в себя: конспект лекций в электронной форме с иллюстрациями, практические работы, тесты, контрольные задания, список литературы, ссылки, путеводитель по курсу и недельный график учебы.

В процессе дистанционного обучения изучается теоретическая часть, выполняются практические задания и решаются контрольные работы, которые затем отсылаются преподавателю по электронной почте.

— В процессе обучения возможно общаться и задавать вопросы преподавателю по e-mail.

— В конце курса студент выполняет итоговое задание (тест) и получает Свидетельство Учебного центра об окончании соответствующего учебного курса.

Все курсы, как правило, являются самостоятельными предметами и изучаются независимо друг от друга.

Для большинства курсов не требуется специальных знаний в компьютерной области, слушатель должен быть уверенным пользователем персонального компьютера

При этом за консультации взимается либо сдельная (за каждый вопрос или за каждый час работы специалиста), либо абонентская плата за определенный период (месяц, квартал и т.д.).

Современные технологии являются связующим звеном между студентом и преподавателем, которых могут разделять тысячи километров. Обучение может вестись по сети Интернет, e-mail(y) и с помощью других современных средств связи.

Учиться дистанционно можно самостоятельно и в on-line классе. Вы имеете возможность сами выбрать, когда учиться — утром или вечером, зимой или весной. Вы можете выбирать, заниматься ли Вам дома или в одном из центров Дистанционного обучения.

Дистанционное обучение может быть также эффективно, как и традиционная форма обучения, особенно, если технологии и метод обучения отвечают задачам, желаниям и возможностям студента и преподавателя. Особенно эффективным является взаимодействие между студентами и своевременные контакты преподавателей и студентов.

Считается, что дистанционное обучение — это единственно возможный способ приобрести новые знания и навыки для тех, кто большую часть дня занят на работе, с детьми или с семьей. Человек, «без отрыва от производства» и не рискуя потерять хорошую работу, имеет возможность повысить квалификацию или приобрести новые знания.

Дистанционное обучение является выходом и для тех, кто живет в отдаленных районах страны. Система дистанционного обучения позволяет приобрести необходимые навыки и новые знания с помощью собственного персонального компьютера и выхода в сеть Интернет.

Современные технологии позволяют получить доступ к образованию и людям, страдающим физическими недугами. Теперь благодаря дистанционному обучению стало реальным изучать любой предмет, не покидая собственной квартиры и даже не вставая с кресла.

Важно знать, что дистанционное и заочное обучение — это не одно и то же. Заочное обучение подразумевает общий для всех учебный план, общие сроки сдачи контрольных и курсовых работ, сдачу экзаменов в определенные сроки.

Еще одно отличие заключается в том, что при дистанционном обучении Вы имеете возможность сами выбирать последовательность изучения предметов и темп работы. Вы сами можете решать, сколько времени потратить на изучение того или иного курса.

«Дистанционный» студент получает комплект материалов сразу при зачислении на занятия. Следует отметить, что в такой комплект входят не только

учебники, но и тексты лекций, практикумы, задания для самостоятельной работы на разных носителях — традиционных бумажных, CD, аудио- и видеоносителях.

Эффективность дистанционного обучения достигается путем наиболее полного и точного согласования требований и возможностей студента. Учитываются все ограничения, с которыми сталкиваются преподаватель и студент. Обычно, обучение проводится с использованием нескольких средств общения одновременно, что позволяет студенту одновременно с обучением быть в курсе всех технологических новинок.

Эффективность дистанционного обучения основана на том, что студенты сами чувствуют необходимость дальнейшего обучения, а не подвергаются давлению родителей, обстоятельств, начальства и пр.

Следует также заметить, что эффект немало зависит от того, насколько регулярно занимается студент. Это объясняется тем, что невозможно сформировать систему знаний при неравномерной учебной нагрузке. Однако при этом жесткая отчетность — это важный аспект системы ДО. За каждый пройденный раздел курса студент должен отчитываться перед преподавателем, и пока этого не произойдет, двигаться в обучении дальше студент не сможет.

Уже отмечались положительные стороны дистанционного обучения для людей, живущих в отдаленных районах страны, а также для тех, кому по тем или иным причинам не хватает времени на получение образования по традиционной схеме. К достоинствам ДО относится также и тот факт, что студент может сам выбирать время обучения, а также самостоятельно определять интенсивность и продолжительность занятий. Студент ДО не привязан к жесткому расписанию. Любые затруднения и проблемы могут быть разрешены в любой момент по электронной почте. Можно также связаться со своим преподавателем в режиме on-line и задать ему все вопросы на интересующую Вас тему. При системе дистанционного обучения исчезает опасность того, что оценка будет вынесена «с пристрастием».

Однако в условиях дистанционного обучения затруднена идентификация студента — проверить, кто сдает экзамен, пока невозможно. Однако, стараясь исправлять недостатки, учебные заведения, практикующие дистанционное обучение, включают в курс и обязательную очную сессию, в ходе которой студенты сдают общую сессию.

Кроме того, для организации учебных и экзаменационных телеконференций бывает недостаточно пропускной способности телефонных линий разных стран.

Еще одна особенность, которая может негативно восприниматься студентами, в системе дистанционного обучения исчезает непосредственный контакт между преподавателем и студентом.

По зарубежной статистике большинство ДО-студентов — это люди после 25 лет, которые уже работают и хотят углубить свои профессиональные знания, не бросая при этом работу. Тем не менее дистанционная форма обучения подходит практически всем.

Следует отметить, что в целом программы дистанционного образования гораздо дешевле, чем образование по традиционной системе. Прежде всего это объясняется тем, что нет помещений, за которые надо было бы платить арендную плату. Большую часть времени студенты ДО занимаются самостоятельно, а значит, учебное заведение снижает затраты на заработную плату преподавателям. Таким образом, дистанционное обучение по цене доступнее, чем образование по традиционной схеме.

Дистанционное обучение от традиционных форм обучения отличают следующие характерные черты:

Программы дистанционного обучения не обязательно являются примерами точного соответствия той или иной модели, однако знание различий между моделями важно для понимания проблем психологического и педагогического порядка, с которыми столкнулось дистанционное образование. Вместе с новыми методами и технологиями обучения дистанционное обучение привносит в теоретическую педагогику и образовательную практику новые понятия и термины, в первую очередь к ним относятся:

- виртуальный класс (группа);
- поддержка обучения (поддержка студентов);
- учебные телекоммуникационные проекты;
- обратная связь;
- диалоговая технология;
- компьютерная связь;
- телеконференция;
- координатор, модератор, фасилитатор телекоммуникационного проекта (телеконференции)

Под виртуальным классом (группой) в зарубежной практике дистанционного образования понимается общность студентов, взаимодействие между которыми при совместном выполнении ими учебных заданий происходит по компьютерным сетям. Виртуальный класс — понятие, свойственное трансформационной модели дистанционного обучения, так как можно предположить, что общение между студентами с помощью компьютерной сети весьма существенно отличается от обычного.

Под поддержкой обучения (или поддержкой обучаемого) в дистанционном образовании понимают любые материалы, информацию, поступающую от преподавателя к студенту, находящемуся в другой географической точке. Процесс обучения мыслится как некоторая продолженная деятельность, в которой не должно быть перерывов (или они должны быть сведены к минимуму), связанных с тем, что учебно-методические материалы перестали поступать от преподавателя к обучаемому.

Учебный телекоммуникационный проект — одна из перспективных форм трансформационной модели дистанционного обучения, основанная на совместной (коллективной) деятельности студентов, направленной на достижение некоторой модельной цели. Цель, которая обычно ставится перед студентами,

носит не учебный характер и моделирует цель какой-либо научной или производственной деятельности (например, цель учебного проекта экологической направленности — выявить источники загрязнения окружающей среды в некотором районе). Такая модельная цель придает деятельности студентов в проекте интегрированный характер, стимулирует у них навыки и умения работы в коллективе, с использованием разделения труда и ролей, а также активную социальную направленность. Важными отличительными чертами учебного телекоммуникационного проекта являются:

- его временная определенность и ограниченность (от двух недель до трех месяцев);

- использование компьютерных телекоммуникационных сетей и программных средств для обмена информацией между всеми участниками проекта, которые часто образуют виртуальную или квазивиртуальную группу;

- необходимость четкой организации деятельности студентов, которая устанавливается координатором проекта.

Обратная связь в дистанционном обучении — обобщение соответствующего кибернетического понятия — означает поток информации от педагога к дистанционному студенту на стадии оценивания педагогом деятельности учащегося, его продвижения и успехов и несущая реакцию педагога на успехи студентов, оценку его деятельности (одобрение или неодобрение).

Установлено, что планомерно и рационально организованная обратная связь чрезвычайно важна, так как способствует формированию устойчивой позитивной мотивации учебной деятельности. В традиционном обучении обратная связь осуществляется неосознанно, на уровне подсознания, с помощью мимики, жестов, интонации голоса педагога, его непосредственной реакции на ответ студента. При дистанционном образовании многие невербальные каналы общения педагога и студента оказываются перекрытыми, поэтому обратная связь оказывается важнейшим опознанным и планируемым элементом педагогической технологии.

Диалоговая технология — конфигурация программного обеспечения, оборудования, а также межличностного взаимодействия и деятельности, обеспечивающая свободное общение.

Телеконференция — способ обмена текстовыми сообщениями с некоторыми сообществами заинтересованных в этом людей.

Компьютерная связь — совокупность способов использования компьютеров и телекоммуникационных сетей в качестве инструментов для организации связи. Компьютерная связь включает в себя:

- электронную почту, которая позволяет направлять сообщения в почтовые ящики пользователей сети;

- телеконференции, которые позволяют направлять сообщения всем участникам одновременно;

- доступ к удаленным информационным источникам, например, библиотечным ресурсам, базам данных, серверам.

Следует заметить, что электронные издания учебного назначения, обладая всеми особенностями бумажных изданий, имеют ряд положительных отличий и преимуществ. В частности: компактность хранения в памяти компьютера или на дискете, гипертекстовые возможности, мобильность, тиражируемость, возможность оперативного внесения изменений и дополнений, удобство пересылки по электронной почте. Это — автоматизированная обучающая система, которая включает в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний.

Компьютерные обучающие системы — программные средства учебного назначения, которые широко используются в образовательном процессе дополнительного образования и позволяют:

- индивидуализировать подход и дифференцировать процесс обучения;
- контролировать обучаемого с диагностикой ошибок и обратной связью;
- обеспечить самоконтроль и самокоррекцию учебно-познавательной деятельности;
- сократить время обучения за счет трудоемких вычислений на компьютере;
- демонстрировать визуальную учебную информацию;
- моделировать и имитировать процессы и явления;
- проводить лабораторные работы, эксперименты и опыты в условиях виртуальной реальности;
- прививать умение в принятии оптимальных решений;
- повысить интерес к процессу обучения, используя игровые ситуации;
- передать культуру познания и мн. др.

Аудио- и видео-учебные материалы — записываются на магнитные носители, аудио- и видеокассеты и могут быть представлены обучаемому с помощью магнитофона, видеомагнитофона или лазерных компакт-дисков CD-ROM.

Компьютерные сети — средство обучения, включающее в себя различного рода информацию и совокупность компьютеров, соединенных каналами связи. Глобальная сеть INTERNET, является интегральным средством, широко используемым в дистанционном обучении.

3.8. Об авторских технологиях обучения

От преподавателей довольно часто можно услышать: «Дайте нам новые технологии обучения, и качество обучения будет гарантировано!»

Действительно, одно из главных требований к педагогическим технологиям — это гарантированность достаточно высокого уровня качества обучения и (или) воспитания при их воспроизведении. Но при этом часто забывают, что успешность любых нововведений обеспечивается режимом благоприятствования индивидуальному совершенствованию деятельности преподавателя.

В педагогических и дидактических исследованиях, посвященных разработке технологий обучения, в качестве центральных проблем чаще всего обсуждается проблема уникальности, неповторимости личности студента. В связи с этим в последние годы так много внимания уделяется личностному аспекту в разработке любой технологии.

Но при внедрении технологии обучения мало кто учитывает уникальность, неповторимость самого преподавателя. Другими словами, как бы глубоко не были разработаны дидактические теории и технологии обучения, всегда остается открытым вопрос: Как их адаптировать и трансформировать настолько, чтобы создать авторскую технологию обучения?

Дело в том, что каждый преподаватель — уникальная личность со своими достоинствами и недостатками. Для того чтобы вы убедились в этом и одновременно отрефлексовали, осмыслили, на какие качества следует обратить внимание, а какие компенсировать, предлагаем вам далее оценить себя на основе следующего экспресс-теста: найти себя на девятибалльной шкале, оценить качества и ответить на вопрос: Кто вы в большей степени?

Теоретик	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Практик
Логик	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Интуитивист
Эмоциональный	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Рационалист
Консерватор	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Революционер
Требовательный	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Либеральный
Пессимист	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Оптимист
Индивидуалист	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Коллективист
Эврист	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Информатор
Экстраверт	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Интроверт

Представим себе, что по доминированию признаков вы: практик, логик, рационалист, консерватор, требовательный, оптимист, коллективист, информатор, экстраверт. Для вас характерно следующее: более эффективно будут удаваться практические работы студентов, организация решения типовых задач, вы способны потребовать от студентов довести начатое дело до конца и т.д.

Но не только перечисленные выше личностные качества играют существенную роль в выборе методов, форм организации обучения, степени их эффективности, но и типологические особенности темперамента, установки и предпочтения преподавателя. Естественно, в работе опытного преподавателя нежелательные проявления хорошо скомпенсированы, а благоприятные — максимально использованы. Однако начинающий преподаватель опору все-таки делает на свои сильные, наиболее развитые свойства и качества.

При подготовке к занятиям по той или иной теме у преподавателя с неизбежностью возникает вопрос: Какую форму организации обучения выбрать? Что лучше: провести лекцию, семинар, самостоятельную работу или ролевою игру? Вопрос о выборе форм организации обучения возникает всякий раз и у

опытного преподавателя. Если у последнего есть опыт и достаточно развита интуиция, то для начинающего преподавателя все эти вопросы часто бывают достаточно сложными и не имеющими однозначного ответа.

Какими же соображениями следует руководствоваться, на какие критерии опираться при выборе той или иной формы обучения? Прежде всего каждая форма имеет свои достоинства (в сравнении с другой формой обучения) и недостатки.

Так, вузовская лекция по сравнению с семинаром обладает следующими достоинствами: в лекции удастся изложить большой по объему учебный материал, преподаватель может использовать учебный материал из самых разных источников, которого нет в учебниках, но который представляет несомненный интерес.

Однако лекционная форма организации занятий имеет и свои недостатки. Так, уже через 20 минут после начала лекции часто падают внимание и интерес студентов, так как монологическая форма изложения не позволяет преподавателю менять вид учебной деятельности студентов.

При выборе той или иной формы или метода обучения можно воспользоваться также «пирамидой познания» (см. рис. 2.4), которую предложил Дж.Мартин [16]. На ней в процентах обозначен тот объем учебного материала, который усваивают, запоминают студенты.



Рис. 2.4. «Пирамида познания» по Дж.Мартину

Так, из пирамиды следует, что дискуссионные методы более эффективны для запоминания учебного материала, чем лекции. Но, выбирая лекционную форму обучения, мы имеем в виду, что в течение одного лекционного занятия мы можем изложить учебный материал, в несколько раз превышающий по объему материал семинарского занятия.

При разработке авторских технологий следует учитывать, что главное в арсенале преподавателя — это он сам. Его голос, жесты, доброе, заботливое от-

ношение к студентам, стремление соприкоснуться с духовным миром каждого студента и открыть свой, всякий раз неожиданно загадочный, новый мир. Это и есть то существенное, что отличает талантливого преподавателя от посредственного.

Говорят, что импрессионисты, чтобы привлечь к себе внимание, приблизить зрителя, перестали использовать черные, серые и коричневые тона. И мир ярких, спектрально чистых красок заиграл на их полотнах. Так и преподаватель, войдя в аудиторию, должен выбросить из своего сознания все тяготы и сложности нашей жизни, чтобы сделать живое педагогическое обучение более праздничным, ярким и по возможности более оптимистичным.

В педагогической литературе встречается большое число терминов, характеризующих те или иные педагогические технологии (технологии обучения, технологии воспитания, технологии преподавания, образовательная технология, технология проблемно-модульного обучения, технология дифференцированного обучения и т.д.). По существу все педагогические технологии удастся классифицировать: а) по доминированию целей и решаемых задач; б) по концепции, на которую опирается соответствующая педагогическая (дидактическая) технология; в) по применяемой форме организации обучения; г) по доминирующим методам обучения, которым отдается предпочтение, и другим основаниям.

То, что любая авторская технология опирается на общеизвестные приемы, методы, структурирует и организует их вокруг какой-то наиболее сильной авторской идеи, можно проиллюстрировать на примере авторской технологии обучения В.Ф.Шаталова.

Приемы и методы авторской технологии обучения В.Ф.Шаталова:

1. Изложение теоретического материала осуществляется крупными блоками и в быстром темпе.

2. Использование на доске при объяснении опорных сигналов (рисунков-символов, отдельных слов, схем).

3. Подробное объяснение преподавателем алгоритма решения учебной задачи определенного типа.

4. Общее, фронтальное, неспешное решение совместно с обучающимися типовых задач.

5. Письменное, фронтальное повторение материала по опорным конспектам.

6. «Полетное» повторение, т.е. быстрое, обзорное повторение в течение 5 минут значительного по объему учебного материала.

7. Проверка цепочкой. У первого решившего задачу проверяет преподаватель, а у каждого следующего — предыдущий.

8. Релейная контрольная работа — контрольная работа, на которой обучающиеся должны воспроизвести решения определенного числа типовых задач по изучаемой теме.

Большинство преподавателей при разработке собственных, более гибких авторских технологий опираются не на какую-то одну, а несколько дидакти-

ческих (педагогических) концепций, выстраивая их с учетом специфики и приоритетности решаемых задач обучения, воспитания и развития личности.

Для понимания сложностей и трудностей тех условий, которые предстоит преодолеть преподавателю при разработке авторской технологии обучения, приведем девять этапов или «слагаемые любой педагогической технологии», выделенные в результате исследования В.П.Беспалько:

«Первый этап такой разработки — анализ будущей деятельности студента.

Второй этап разработки педагогической технологии — определение содержания обучения на каждой ступени обучения.

Третий этап — проверка степени нагрузки студента и расчет необходимого времени при заданном способе построения учебного процесса.

Четвертый этап — выбор организационных форм обучения и воспитания, наиболее благоприятных для реализации намеченного дидактического процесса.

Пятый этап — подготовка материалов (текстов, ситуаций) для осуществления мотивационного компонента дидактического процесса.

Шестой этап — разработка системы учебных упражнений, нацеленных на усвоение предметов с заданными показателями качества.

Седьмой этап — разработка материалов (тестов) для объективного контроля за качеством усвоения студентами знаний и действий соответственно целям обучения и критериям оценки степени усвоения.

Восьмой этап — разработка структуры и содержания учебных занятий, нацеленных на эффективное решение образовательных и воспитательных задач.

Девятый этап — апробация проекта на практике и проверка завершенности учебно-воспитательного процесса (достижения цепей с показателями усвоения $K > 0,7$), коррекция проекта».

Над чем следует поразмышлять при разработке авторской методики или технологии обучения?

(Очень важно научиться ставить эвристические вопросы самому себе и находить на них ответы)

1. Не говорите: «У меня нет для этого времени!»

Спросите себя: «Как распределить время наилучшим образом?»

2. Не говорите: «Это я уже пробовал!»

Спросите себя: «А нет ли еще более оригинального (оптимального, лучшего) решения?»

3. Не говорите: «Этот прием (метод) не срабатывает!»

Спросите себя: «Что из этого может сработать? Когда? И при каких условиях?»

4. Не говорите: «Этот студент не поддается воспитанию (обучению)!»

Спросите себя: «А все ли я сделал, чтобы помочь ему (ей) сделаться лучше?»

5. Не говорите: «Эта методика (технология) слишком радикальна!»

Спросите себя: «Какого прогресса я могу достичь, если адаптирую эту технологию для себя?»

Как разработать авторскую технологию обучения (эвристическое предписание)

1. Есть ли реальные, объективные предпосылки в разработке вашей авторской технологии: а) известны ли вам теории и технологии, которые вы хотели бы развить, адаптировать применительно к себе; б) если да, то чем они вас привлекают и в чем не устраивают; в) есть ли реальная база (материальная, организационно-педагогическая, экспериментальная) для разработки авторской технологии обучения?

2. Каковы приоритетные проблемы, цели, идеи вашей авторской технологии?

3. Как изменится логика курса, содержание обучения, формы и методы обучения при разработке авторской технологии обучения?

4. Учитывает ли ваша авторская технология уровень мотивации, учебных и творческих способностей студентов? В какой степени она лично-ориентирована?

5. В какой степени ваша авторская технология отвечает критериям: диагностичности целей обучения; воспроизводимости; гарантированности качества обучения: учета возрастных и индивидуальных особенностей студентов; комплексного применения дидактических средств обучения; оптимальности затрат сил и времени студентов и вашего?

6. Продумайте и разработайте методику диагностики, оценки эффективности вашей авторской технологии по сравнению с традиционной; ранее применяемой: а) уточните критерии, диагностические задания, задачи, совокупность контрольных работ, которые вы будете применять; б) если можно, то до начала основного эксперимента проведите поисковые эксперименты.

7. Обсудите, если это возможно, свою авторскую технологию с экспертами, учеными, имеющими опыт исследовательской работы в данной области и пользующимися вашим доверием.

8. Систематически улучшайте, совершенствуйте вашу авторскую технологию обучения.

В заключение следует отметить, что в разработке авторской технологии обучения в последние годы прослеживаются следующие прогрессивные педагогические тенденции:

— увеличение эвристических возможностей традиционно применяемых форм обучения, увеличение удельного веса творческих задач, заданий, проблемных ситуаций;

— гибкое сочетание, интеграция различных форм организации обучения, особенно сочетание (соединение) разнообразных форм организации обучения (лекция-семинар, семинар с элементами лекции, семинар типа литературного салона, семинар-пресс-конференция, практическое занятие-деловая игра, дискуссия в форме «крутого стола» и т.д.);

— увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов (активное использование для этих целей тетрадей на печатной основе, карточек-дифференцированных заданий, использование аудио-, видео-, компьютерных

средств и соответствующих заданий, самостоятельная работа в библиотеке, работа над рефератами, проектами и т.д.);

— усиление диалогичности практически всех форм организации обучения, придание диалогу более открытой формы, усиление его доверительности, побуждение студентов к творческой и одновременно критической мыслительности;

— совершенствование техники педагогического сотрудничества, сотворчества преподавателя и студентов в поиске новых идей, в решении учебных проблем, разработке учебных проектов;

— усиление диагностичности, гибкое сочетание перспективного и оперативного контроля за учебной деятельностью практически во всех формах организации обучения;

— уплотнение информации, изложение материала крупными блоками, особенно теоретического;

— систематическая работа над развитием и совершенствованием общеучебных умений студентов;

— усиление внутрисубъектных и межпредметных связей в понятиях, теориях, в практических умениях и навыках учащихся;

— усиление гуманистической и гуманитарной составляющей любой из известных нам авторских технологий обучения;

— гибкое сочетание и взаимопереплетение передового отечественного и зарубежного педагогического опыта.

3.9. Задания для творческого саморазвития

I. Ответьте для самого себя на следующие вопросы:

1. Есть ли у вас внутреннее желание изменить мир путем воспитания, обучения и развития подрастающего поколения?

2. Имеете ли вы ясное представление о том, какая педагогическая (дидактическая) концепция вам наиболее подходит, вас наиболее вдохновляет?

3. Кто из педагогов-классиков является для вас авторитетом? Почему?

4. Кто из современных педагогов является для вас авторитетом? Почему?

5. Способен ли я войти в духовный мир человека, которого я обучаю, развиваю, воспитываю?

6. Смогу ли я развивать в своих студентах любознательность, творческое начало, стимулировать их желание стать лучше?

7. Способен ли я к постоянному самообновлению, творческому саморазвитию?

8. Сделайте для себя на основе ответов и размышлений соответствующие выводы.

II. Представьте себе, что вы автор книги «Аутодидактика — наука о самообразовании». Разработайте и обоснуйте:

1. Структуру этой книги.

2. Приоритетные цели и ценности самообразовательной деятельности.

3. Принципы аутодидактики.
4. Методы, правила самообучения.
5. Критерии самооценки, эффективности самообучения, самообразования.
6. Разработайте и обоснуйте **акмеологическую концепцию обучения**, т.е. обучения, ориентированного на максимальную творческую самореализацию студентов.

7. Разработайте и обоснуйте **валеологическую концепцию обучения**, т.е. обучения, которое во главу угла ставило бы развитие здорового образа жизни студента.

8. Разработайте и обоснуйте **креативную концепцию обучения**, т.е. обучения, в котором развитию креативного мышления (интуиции, фантазии, оригинального мышления) уделялось бы исключительно большое внимание.

9. Разработайте методику развития: а) критического мышления; б) концептуальности мышления; в) методологической культуры решения задач; г) оригинальности мышления; д) экологического мышления; е) экономическое мышления.

10. Разработайте модель обучения, максимально ориентированную на взаимобучение самих студентов.

11. Какая из современных дидактических теорий: а) более всего разработана; б) наиболее перспективна; в) не пользуется популярностью у преподавателей; г) импонирует вам лично? Обоснуйте, почему.

12. Сформулируйте 10-15 проблем современной дидактики и обоснуйте: а) какие из них наиболее актуальны; б) разработка каких из них может существенно продвинуть теорию обучения; в) оцените и прорецензируйте, в какой степени решение предложенных вами проблем будет способствовать качеству обучения?

13. Какая из современных форм организации обучения представляется для вас: а) трудной для практического применения; б) особенно трудоемкой; в) наиболее «эвристичной»; г) наиболее «технологичной»? Обоснуйте, почему.

3.10. Педагогические максимы

«Высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяются не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой».

Н.А. Бердяев

«...Не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать самим собой — задача поколения, дающего образование. ...Приобщить предыдущие поколения к творческому потоку — не больше — и составляет задачу подлинного образования».

С.И. Гессен

«...Цель существования — не обладание (материальное накопление), а живое Бытие, понимаемое как самореализация личности».

Эрих Фромм

«Не в количестве знаний заключается образование, а в полном понимании и искусном применении всего того, что знаешь».

А. Дистервег

«Короткие мысли тем хороши, что заставляют серьезного читателя самого думать».

Л.Н. Толстой

«Судьба человека чаще всего заключена в его характере».

Овидий

«Во всяком произведении искусства, великом и малом, вплоть до самого малого все сводится к концепции».

И.В. Гете

«Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными: искусство управлять и искусство воспитывать».

И. Кант

«В основе воспитания лежит достоинство личности. Взаимное уважение учителя и ученика является одним из главных условий обновления школы».

С. Френе

«Человек думает, что создает идеи, но в действительности они создают его».

К.Г. Юнг

«Творчество — это природный смысл жизни».

Н. Рерих

«Что может быть честнее и благороднее, как научить других тому, что сам наилучшим образом знаешь?»

Квинтилиан

«Есть два желания, испытание которых может составить истинное счастье человека, — быть полезным и иметь спокойную совесть».

Л.Н. Толстой

«Все, что может сделать нас лучше и счастливее, бог поставил прямо перед нами или близко от нас».

Сенека

«Кто мало думает, тот много ошибается».

Леонардо да Винчи

«Любовь — это высочайшая и предельная цель, к какой только может стремиться человек. Чем больше человек забывает себя, предаваясь любимому делу либо другому человеку, тем в большей степени он становится человеком».

В. Франкл

Раздел III

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ

Глава 1. Сущность и приоритетные стратегии воспитания студентов

1.1. Сущность и современная система воспитания студентов в вузе

Анализ сущностных характеристик современной системы воспитания требует анализа и самого понятия «воспитание».

Самая большая путаница в определении понятия «воспитание» вносится, когда оно трактуется как широкое понятие, включающее собственно воспитание, образование и обучение. Так, в частности, рассматривал воспитание и великий русский педагог К.Д.Ушинский. Именно эта чрезвычайно широкая трактовка понятия «воспитание» привела к тому, что педагогику часто упрощенно определяют как науку о воспитании.

Осознавая некорректность и нецелесообразность столь широкого толкования понятия «воспитания», в учебниках педагогики стали использовать это понятие в более узком педагогическом смысле. Так, в учебнике «Педагогика» Ю.К.Бабанского читаем: «Воспитание в специальном педагогическом смысле — есть процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе» [11, с.10]. Это определение является, на наш взгляд, недостаточно корректным, так как в нем не выделено более широкое — родовое — понятие по отношению к понятию «воспитание». Да и термин «влияние» может быть использован весьма неоднозначно.

Х.И.Лийметс, а вслед за ним Л.И.Новикова и А.В.Мудрик придерживались точки зрения, что «воспитание есть целенаправленное управление процессом развития личности» [12, с.25]. Данное определение, являясь частью предыдущего, также не раскрывает специфику управления, то есть не отвечает на вопрос, как можно управлять развитием личности.

Воспитание часто характеризуется и как процесс целенаправленного воздействия на личность с целью побуждения воспитанника следовать определенным нормам, правилам социального поведения. В данном случае акцентируется внимание на слове «воздействие». Характеристика «воспитательных воздействий» встречается во многих отечественных учебниках педагогики,

начиная с работ П.П.Блонского и А.П.Пинкевича [13]. И это, видимо, не случайно. Если рассматривать воспитание как жесткое педагогическое управление поведением воспитанника, то мы с неизбежностью вынуждены охарактеризовать воспитание не иначе как «воздействие на личность».

В 70—80-е годы воспитание все чаще трактуется как двусторонний процесс взаимодействия воспитателя и воспитанника (например, в учебнике «Педагогика» Т.А.Ильиной), что само по себе более правильно отражает специфику воспитательного процесса.

При характеристике процесса и результатов воспитания в педагогической литературе можно встретить утверждение о том, что воспитывает все, в том числе и социальная среда. Эта точка зрения представляется правильной, но при условии, что в данном случае речь идет о социальном воспитании, то есть по существу о социализации личности.

Определенный интерес представляет достаточно оригинальная характеристика воспитания, данная в одном из современных немецких учебников педагогики Ф.В.Крона. «Воспитание — это символическая интеракция, представляющая собой социальное взаимодействие в определенной ситуации, преднамеренно ориентированное на поведенческую реакцию, реализуемое как прямо, так и косвенно» [14, 72].

В последние годы российские педагоги попытались переосмыслить сущность процесса воспитания. Однако в научных публикациях мы находим очень разные, порой нечеткие определения. Так, в одной из публикаций Л.И. Новиковой «Воспитание как педагогическая категория» («Педагогика». № 6. 2000 г.) читаем: «Само воспитание мы рассматриваем как управление процессом развития личности (определенных ее свойств) через воспитательную систему и воспитательное пространство» [с.33]. В этой же статье автором дается разъяснение сущности воспитательной системы: «Воспитательная система школы имеет сложную структуру. Ее компоненты: исходная концепция, т.е. совокупность идей, деятельность, обеспечивающая их реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъекты в некоторую общность; среда, освоенная субъектами; управление, способствующее интеграции всех компонентов в целостность, а также инновационный режим развития» [там же, с.30].

В этой же статье Л.И. Новикова вводит понятие «воспитательного пространства», однако и оно не только не добавляет ничего нового в понимание сущности процесса воспитания, а еще больше запутывает читателя.

Трактовка воспитания через управление развитием имеет две некорректности. Во-первых, в этом определении нет родового, более широкого понятия. Во-вторых, педагог, осуществляя воспитание, управляет не развитием, а различной деятельностью и общением воспитанников с целью их развития.

Так как управление развитием осуществляется не прямо, а преимущественно косвенно, через целенаправленно организованную деятельность и общение воспитанников, то чаще всего оно трактуется как воспитательное пространство или воспитательная среда.

Если учесть, что главный механизм воспитания — это вовлечение воспитанника в целенаправленно организованную деятельность и (или) общение, то можно дать следующее определение понятию воспитания.

Воспитание — это один из видов человеческой деятельности, которая осуществляется преимущественно в ситуации педагогического взаимодействия воспитателя и воспитанника при управлении игровой, учебной, трудовой, досуговой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития (саморазвития) его личности или отдельных личностных качеств.

Не трудно видеть (см. рис. 3.1), что каждый из семи базовых компонентов системы воспитания существенно влияет на эффективность и качество функционирования и развития (саморазвития) всей системы воспитания студентов в целом. Если вдуматься, то каждый элемент (компонент этой системы имеет колоссальные, далеко не использованные резервные возможности).

Даже «цели» (компонент 1), если они размыты, не осознаются всеми участниками воспитательного процесса, то это значит, что они и не реализуются.

Взять хотя бы такую, несомненно значимую цель вузовского воспитания — воспитание конкурентоспособной личности. Мы в постсоветской России стали осознавать эту, несомненно, важную цель в подготовке специалиста как конкурентоспособной личности только в современных условиях модернизации высшего образования России.

Или компонент 4, который характеризует методы управления деятельностью и общением.

Далее нелишне заметить, что управление деятельностью и общением воспитанника происходит не в безвоздушном пространстве, а в некоторой образовательно-воспитательной среде. Суть ее заключается в том, что она либо способствует эффективной реализации воспитательной функции, служит как бы катализатором, активизирующим процесс воспитания, либо тормозит его. В этой связи роль и значение образовательно-воспитательной среды огромно и ее значение трудно переоценить.

Задача педагога-воспитателя заключается в том, чтобы вовлечь своих воспитанников в активную деятельность и организовать их доброжелательное творческое взаимодействие. Только в гибком сочетании индивидуальной и коллективной деятельности осуществляется наиболее эффективно процесс развития и саморазвития личности, а значит, мы можем констатировать, что процесс воспитания состоялся.

1.2. Воспитание духовно-нравственной и физически здоровой личности

В условиях духовного кризиса и упадка нравственности во всех слоях российского общества, в том числе и студенческой молодежи, мы можем и должны обратиться в прошлое, к именам философов «серебряного века» — Н.Бердяеву,

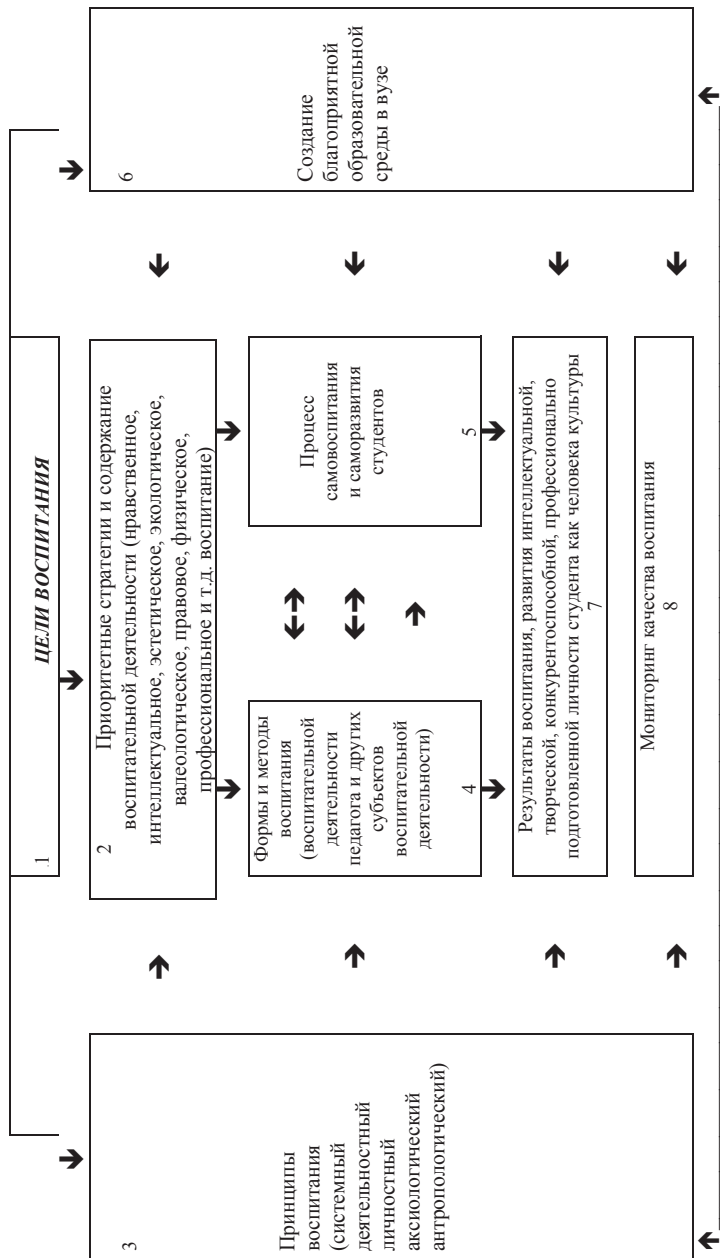


Рис. 3.1. Модель системы воспитательной работы в вузе

В.Розанову, В.Соловьеву, Н.Рериху, в чьих трудах раскрыты философско-этические основы российской духовности и культуры.

Идея приоритета духовности, нравственности в развитии человека характерна для русской философской традиции. Именно эта идея легла в основу «Учения живой этики», содержащего много конкретных рекомендаций и наставлений. Так, например, необходимо изначально направлять свои мысли и поступки на добро людям, усмирять в себе раздражение и гнев, освобождаться от страха и подозрительности, беречь и приумножать красоту и любовь к людям, веру в себя и те созидательные силы, которые несут в себе природа и окружающие нас люди.

Часто можно слышать утверждение, что сначала нужно вдоволь накормить и одеть людей, а потом уже думать о духовности. Да, это весьма расхожая точка зрения, но для воспитания и развития человека необходимо только задуматься о первопричинах наших бед и несчастий, об истоках нашего кризиса в экономике и криминализации общества, как мы сейчас же начинаем понимать, ценить и выстраивать приоритеты, не иначе как для развития духовно-нравственной сферы личности, основы современного воспитания.

Проблема души и духовного общения в педагогике и психологии находится, как нам представляется, на стадии рабочих гипотез и общих размышлений. Как писал в связи с этим В.П.Зинченко: «Мы знаем, что есть внутренний «голос совести», «крик души», а каков их язык, словарь — можем только фантазировать. Голос совести можно подавить или прислушаться к нему. Если он подавлен, то человек оказывается глух и к голосу разума. Душа ноет, радуется, болит, даже вещает. Но имеет ли она свой собственный язык или пользуется другими языками, остается загадкой» [5, с.11].

К примеру, понятие «совесть» тесно связано с чувством «стыда». Слово «совесть» («со» — «ведать») означает, что внутренний голос подсказывает нам, что мы что-то делаем не то и не так. Совесть выступает как бы духовным механизмом, корректирующим наше поведение с точки зрения принятых нами морально-этических норм. Даже с пониманием того, что такое совесть, становится ясно, как важно изначально на нее опираться, а значит, и развивать в различных ситуациях воспитания.

Духовность, являясь фундаментальным свойством человека, интегрирует в себе духовные потребности и способности человека самореализовывать себя в поисках истины в творчестве, в стремлении к добру, свободе и справедливости. Духовность человека — явление многогранное. Душа человека познает мир и реализует себя согласно канонам русской православной церкви в Святой Троице: Вере, Надежде и Любви.

Сразу заметим, что в понимании духовности развиваются две стратегии: религиозное и светское представления о ней. Поскольку антиподом духовности в религиозных наставлениях лежит понятие «греха», то богословские теории делят греховные действия на: опущение, когда не выполняется то, что повелевается, и нарушение, когда делается то, что воспрещается. В результате грехо-

вного падения человек истребляет в себе Добро и Любовь к Богу, разрушает в себе основы Духовности.

Духовность в светском понимании в представлении русской интеллигенции вбирает в себя все лучшее, что интегрирует духовно-нравственную деятельность и духовно-нравственная личность. Духовно-нравственную, т.е. духовно здоровую, личность как цель светского воспитания можно охарактеризовать через понятия: совестливая, честная, правдивая, ответственная, милосердная, отзывчивая, тактичная, добропорядочная, страдающая, сочувствующая личность.

В силу своей сложности понятие духовности не исключает, а предполагает философско-творческую рефлексию в процессе активного становления «самости» растущего человека, саморазвития его личности, которое осуществляется в непрерывном самопознании, самоопределении, самоуправлении, самосозидании и самореализации.

Воспитание духовно здоровой личности должно начинаться с формирования у человека нравственных ценностей, связанных и раскрывающихся через такие понятия, как совесть, доброжелательность, терпимость к инакомыслию.

Воспитание у студентов духовности требует педагогического стимулирования и культивирования в личности воспитанника чувства справедливости, независимости, внутренней свободы.

Развитие духовной сферы чаще всего связывают с понятием «свобода». В последние годы много педагогических исследований посвящено свободе в воспитании и обучении.

«Свобода, творчество, развитие, — пишет А.В.Хуторской, — понятия взаимосвязанные. Развивается лишь тот, кто создает и творит новое, кто выходит за рамки предопределенного, реализует потенциальные возможности своего внутреннего мира. Творчество возможно только в условиях свободы, по крайней мере свободы выбора» [6, с.4].

Действительно, свобода и творчество взаимно обусловлены, но это не синонимы, и степень их необходимости в обучении и воспитании очень сильно варьируется как внешними (педагогом заданными), так и внутренними условиями (способностями и степенью готовности личности к саморазвитию).

Философия образования, ориентирующая современного педагога на реализацию принципа свободы в воспитании и обучении, должна, вероятно, уравновесить его принципом вариативности выбора действий, поступков и самой творческой деятельности как педагога, так и студента.

Даже выдающиеся художники реализуют свою свободу в художественном творчестве в той степени заданности, которая обусловлена их потребностями, интересами и творческими возможностями. Поэтому применительно к обучению и воспитанию целесообразнее говорить о **принципе свободы и вариативности выбора как в творчестве педагога, так и студента.**

Для развития духовной сферы студента очень важна его ориентация и опора на принцип творческой рефлексии. Рассматривая творческую рефлексию

как принцип и одновременно как процесс продуктивного осознания, осмысления собственных переживаний, собственной мыследеятельности, мы должны там, где это возможно и необходимо, побуждать студента к тому, чтобы она, т.е. творческая рефлексия, состоялась. Чтобы студент в ситуации творческого успеха и вдохновения, особенно на завершающих этапах своей учебно-творческой деятельности, попытался осознать и осмыслить то, как он этого достиг, какими приемами, методами, каковы были барьеры и трудности и как он их преодолел. Если педагог в этой ситуации хоть в малой степени сможет содействовать творческой рефлексии студента, то он тем самым формирует его методологическую культуру и одновременно способствует развитию его духовной сферы.

Воспитание духовности связано и с необходимостью бережного отношения педагога к индивидуальным «духовным святыням» каждого студента. Для современного педагога важно, не вторгаясь в духовный мир студента, понять этот мир и создать реальные условия для его духовно-нравственного самосовершенствования.

В решении проблем духовно-нравственного понимания студента решающую роль может сыграть метод эмпатии, который позволяет понять, осмыслить те духовно-нравственные переживания, которые испытывает студент, если мысленно смоделировать «вживание» в его проблемы, его образ мыслей и его наиболее характерные стратегии поведения. Поскольку духовно-нравственная составляющая нашего воспитанника — всего лишь, хотя и важнейшая, но часть его личности, для ее глубокого понимания и развития необходимо воспринять воспитанника как целостной личности со всеми ее достоинствами и недостатками.

Следует, однако, заметить, что многие вопросы духовно-нравственного воспитания требуют не изобретения новых приемов, методов, а разумного использования и системного применения старых, общепринятых. Ибо, как сказал классик, и устарела старина, и старым бредит новизна. Приведем общеизвестные, но очень важные для каждого педагога этические правила.

10 этических правил для педагога на основе принципа «Не навреди»

1. Не унижайте своих студентов, а чаще отмечайте их достоинства и успехи.
2. Не конфликтуйте со студентами, а общайтесь с ними к сотрудничеству и сотворчеству.
3. Не жалуйтесь на студентов, а ищите выход из любой самой сложной ситуации.
4. Не относитесь предвзято-негативно к своим студентам.
5. Не разглашайте секретов ваших студентов, если они их вам доверяют.
6. Не перегружайте студентов непосильными для них задачами и заданиями.
7. Не исключайте того, что в некоторых ситуациях студенты оказываются умнее вас.

8. Не спешите ставить студенту двойку, не заинтересовав, не проявив усилий научить его.

9. Не ищите для всех раз и навсегда установленных требований, а действуйте с учетом ситуации, т.е. творчески.

10. Не обольщайтесь, каких бы педагогических успехов вы не достигли. Помните, что у вас всегда есть резервы для творческого саморазвития.

Далее в связи с обсуждением проблем развития духовно-нравственной сферы наших воспитанников хотелось бы остановиться на очень емком понятии «интеллигентность личности». Слово «интеллигентность» мы чаще всего произносим в контексте характеристики личности, для которой свойственны высокий уровень духовности и нравственности, общей и профессиональной культуры, высокого интеллектуального и творческого развития, четко выраженной, активной гражданской позиции. Таким образом, понятие «интеллигентность» характеризует не какой-то определенный класс, а наиболее развитую и прогрессивную часть общества, которая ни в коем случае не служит реакцией или регрессу общественного развития.

Следует особо подчеркнуть, что для интеллигентности как интегральной характеристики личности в большей степени характерны духовность, стремление к самореализации и творческому саморазвитию, т.е. понятия «интеллигентная личность» и «творчески саморазвивающаяся личность» не синонимы, но они в значительной степени перекрывают друг друга. Вот почему среди целей и ценностей современного российского образования и воспитания понятие «интеллигентность» должно возродиться и стать приоритетной стратегией образования и воспитания.

При характеристике процесса и проблем воспитания духовно здоровой личности акцентируем внимание читателя на явлениях и соответственно понятиях «духовность» и «душевность». В философской, психологической и педагогической литературе эти понятия неправомерно либо противопоставляют, либо отождествляют. Нам представляется, что явления «духовности» и «душевности» имеют единое ядро — «самость» человека, но разный вектор направленности развития и саморазвития. Так, «духовность» имеет вектор субъект-субъектной ориентации, т.е. то, что выводит религиозного человека на путь духовного движения к Богу. А для человека светской ориентации «духовность» характеризует его самопостижение и самодвижение к Сверхразуму, Космосу через самосозидание и самосовершенствование.

Когда речь идет о «душевности», то вектор развития и саморазвития имеет социокультурную субъект-объектную ориентацию, ибо «душевность» проявляется во взаимодействии человека с человеком. Таким образом, условно можно представить «духовность» как путь-вектор вертикального самосозидания человека, а «душевность» — это и самосозидание, и самореализация человека в горизонтальном — социокультурном поле взаимодействия. Как видим, все это непросто для понимания: еще сложнее обстоит с тем, чтобы духовность и душевность человека стали предметом воспитания. Вот почему все наши методи-

ки воспитательного взаимодействия должны быть чрезвычайно отзывчивым и нежным инструментом, как камертон, улавливающий и настраивающийся на частоту ответного резонанса, самодвижения к нам и к самой себе личности воспитанника.

Но размышляя об интеллигентности и интеллигенции, нельзя не обратить внимания на такую ее составляющую, как интеллект, интеллектуальную элиту. Когда речь идет о воспитании интеллектуальной элиты, имеют в виду ряд крупных бесспорных показателей, таких как прогрессивно направленный менталитет, креативность (творчество) мышления, высокий уровень критичности.

Итак, если педагог является человеком высокого уровня интеллигентности, то он обладает способностями к душевному резонансу и далее, к глубокому проникновению, пониманию и созиданию духовного мира воспитанника.

Развивая свои мысли и суждения о воспитании духовно и физически здоровой личности, приведем слова из Устава Всемирной организации здравоохранения: «Здоровье — это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов». В контексте сказанного уместно напомнить слова В.А.Сухомлинского: «Забота о человеческом здоровье, тем более о здоровье ребенка — это не просто комплекс санитарно-гигиенических норм и правил, не свод требований к режиму, питанию, труду и отдыху. Это прежде всего забота о гармонической полноте всех физических и духовных сил, и венцом этой гармонии является радость творчества» [7, с.105]. Эта мысль В.А.Сухомлинского справедлива и для высшей школы.

Развитие духовно и физически здоровой личности становится в последние годы предметом специальных исследований педагогической валеологии, проводимых в Санкт-Петербургском и Казанском университетах и других научных центрах, где создаются специальные валеологические службы.

Перспективным в этом плане являются специальные курсы типа «культура здоровья». В настоящее время все осознали, что здоровье не только, а часто не столько предопределяется психофизиологическими особенностями человека, сколько образом его жизни в семье, уровнем воспитания в семье и школе, уровнем культуры социальной среды, в которой осуществляется жизнедеятельность человека.

Нельзя сказать, что студенты не осознают значения здоровья, но, к сожалению, ценность здоровья, здорового образа жизни осознается ими только тогда, когда оно уже в значительной степени подорвано.

В воспитании духовно-нравственных, интеллектуальных и физических качеств личности необходимо отдать приоритет ее духовным потребностям. В современных условиях в соотношении «быть» или «иметь» реклама, средства массовой информации внушают подрастающему поколению, что главное — «иметь». «Однако, — как писал еще академик П.А.Капица, — материальное богатство находится вне человека и со временем расходуется, и должно возобновляться. Духовное богатство, как наука и искусство, передается из поколе-

ния в поколение и сохраняется. Оно не имеет ограничений для своего роста... Неограниченный рост материального потребления, становится для человека вредным и тормозит его духовное развитие» /5. с.495/.

Если обратиться непосредственно к проблемам современной высшей школы, то одной из них являются нервно-психические перегрузки и периодически возникающие стрессы, разрушительно воздействующие на здоровье студентов. Причем стрессовые ситуации, как ни парадоксально, создают сами вузовские преподаватели.

Современная высшая школа, как ни печально, часто еще не дорабатывает и не делает всего того, чтобы сохранить и укрепить здоровье своих студентов.

Смещая свой анализ на проблемы физического воспитания студентов, уточним суть этого понятия.

Физическое воспитание — это процесс, являющийся составной частью общего воспитания личности, направленный на развитие, саморазвитие физической культуры человека. Таким образом, физическая культура является и целью, и одновременно важнейшим условием становления и саморазвития личности. В свою очередь «под физической культурой личности понимается достигнутый уровень физического совершенства человека и степень использования приобретенных двигательных качеств, навыков, специальных знаний в повседневной жизни» [7, с.29]. В результате анализа педагогической литературы и педагогической практики среди задач физического воспитания выделим следующие.

Оздоровительные задачи: 1. Содействие укреплению здоровья, разно-стороннее и оптимальное развитие физических способностей, формирование и развитие двигательных навыков, снятие утомления и повышение физической и умственной работоспособности. 2. Оптимальное развитие и укрепление органов дыхания и сердечно-сосудистой системы, улучшение обмена веществ и повышение жизнедеятельности организма. 3. Предупреждение и устранение функциональных отклонений в отдельных органах и системах организма. 4. Закаливание организма и развитие гигиенических навыков и привычки ежедневно заботиться о своем здоровье.

Образовательные задачи: 1. Овладение основами знаний в области физической культуры и способами их применения в целях физического самосовершенствования. 2. Формирование двигательных умений и навыков, необходимых в быту, труде, военном деле, а также в целях самозащиты в экстремальных ситуациях. 3. Развитие способностей, облегчающих овладение новыми формами движений.

Задачи физического воспитания по развитию личностных качеств:

1. Развитие потребностей в здоровом образе жизни. 2. Развитие целеустремленности, смелости, выносливости, решительности, ловкости, гибкости, коллективизма, способности к сотрудничеству и многих других личностных качеств. 3. Формирование негативного отношения к вредным привычкам (алкоголю, табакокурению, наркомании).

Основными формами физического воспитания являются занятия физкультурой, спортивные тренировки, утренняя зарядка. Кроме того, большую роль в физическом воспитании могут сыграть спортивные праздники, соревнования, разнообразные спортивные игры, туристические походы. Названные формы физического воспитания имеют еще далеко не использованные резервные возможности. Главная из них — это учет индивидуальных, возрастных особенностей и возможностей каждого студента.

В процессе физического воспитания необходимо, с одной стороны, исходить из потребностей личности в двигательной активности, из их актуального (уже достигнутого) уровня физического развития, с другой — постепенно стимулировать их интерес, стремления и физические умения, приобщая их к физической культуре и спорту.

В процессе физического воспитания большое значение имеют специально подобранные, систематически выполняемые физические упражнения. **Физические упражнения** — это специально организованное с целью физического развития совершенствование двигательных умений и навыков, укрепление здоровья человека в интересах его подготовки к труду и другим видам формам жизнедеятельности. Однако следует помнить, что в процессе систематических физических упражнений в развитии двигательных качеств происходят качественные изменения, имеющие несколько характерных фаз.

Сначала развитие одного качества сопровождается приростом других качеств, которые в данном случае специально не развивались (фаза генерализации). Далее рост одного качества уже не сопровождается ростом других качеств (фаза концентрации и специализации). Последующее усиленное развитие какого-либо одного качества тормозит развитие других качеств. Например, целенаправленное развитие силы приводит к торможению скорости. Это последнее явление в специальной литературе получило название диссоциации. Все это следует иметь в виду, особенно тогда, когда мы приобщаемся к спортивной деятельности, к систематическим занятиям тем или иным видом спорта. При этом необходимо учитывать как индивидуальные, так и возрастные особенности личности.

Различные функции и качества личности достигают своего максимального развития в разном возрасте. Показатели быстроты, ловкости, координированности, гибкости достигают пика в основном уже в 13-15 лет. Известно, что если, например, в этом возрасте не развивать гибкость, подвижность в суставах, то дальнейшие упражнения для развития этого качества успеха не принесут.

Сила, выносливость начинают проявляться в полной мере лишь после периода полового созревания. Например, выносливость начинает интенсивно возрастать только с 15-18 лет. Мышечная сила и аэробная выносливость максимально проявляются в 25-30 лет.

В отдельные возрастные периоды различные функции и качества изменяются в разных направлениях: одни возрастают, другие регрессируют, особенно в период полового созревания: скоростносиловые растут интенсивно, а пока-

затели координации движений снижаются. Это связано с гормональной перестройкой организма, которая приводит к превалированию возбуждения над торможением и к увеличению скорости течения нервных процессов.

Не менее важная перестройка происходит и после периода полового созревания, особенно у девушек. Уменьшение подвижности нервных процессов, сдвиг баланса в сторону торможения снижает скоростные показатели и в целом двигательную активность. Нарастание веса приводит к уменьшению силы и прыгучести. Выносливость же в этот период увеличивается (за счет волевого компонента).

Так как всякая деятельность направлена на удовлетворение определенных (личностных и общественных, биологических и социальных) потребностей личности, при определении компонентного состава физической культуры следует исходить из теории потребностей и теории деятельности.

Физическая культура прежде всего удовлетворяет потребности в разностороннем и оптимальном развитии физических способностей и формировании и развитии двигательных навыков и умений личности. Эта потребность удовлетворяет такой вид деятельности, как **физическое воспитание**, в структуру которого входят содержание программ учебных заведений, профессионально-прикладная подготовка, военноприкладная и т.п., — все, что удовлетворяет вышеуказанные потребности.

Потребностью общества и личности является соревновательная деятельность, в процессе которой сравниваются и оцениваются человеческие возможности, раскрываются резервы человеческого организма. Эту потребность удовлетворяет **спортивная деятельность**.

Специфической деятельностью по удовлетворению потребности людей в активном отдыхе, использовании физических упражнений для получения наслаждения, удовольствия, для переключения с одного вида деятельности на другой является **физическая (двигательная) рекреация**, в структуру которой входят все формы использования физических упражнений в целях отдыха и развлечений (оздоровительно-туристические походы, футбол и волейбол на пляже, физкультурпаузы и т.п.).

В процессе физического воспитания важное значение имеет развитие таких качеств, как смелость и решительность. Смелость как личностное качество характеризует способность человека действовать в ситуациях, опасных для здоровья и жизни, не снижая качества выполняемой деятельности. Игра в хоккей, прыжки на лыжах с трамплина, прыжки в воду, особенно прыжки с парашютом, развивают способности, которые характеризуют человека смелого и решительного. Побуждая студентов в критических и сложных ситуациях действовать не только смело, но и решительно, мы приучаем их принимать решение и приступать к активным действиям сообразно с ситуацией и своими возможностями.

В условиях физического воспитания создаются широкие возможности для развития лидерских качеств. Под лидером обычно понимают члена группы,

который неформально и неофициально регулирует межличностные взаимоотношения в группе, и его позиция, его мнение являются наиболее значимыми в принятии окончательных коллективных решений. Различные виды спортивных игр и соревнований создают большие возможности и для развития конкурентоспособности как между лидерами, так и между всеми членами соревнующихся команд.

Развитие этих и многих других качеств личности является предметом исследования специальной — спортивной педагогики, в области которой накоплена обширная информация о том как одновременно стимулировать лидерские качества и развивать сплоченность группы путем поощрения неформального общения и проведения «честных» игр и соревнований.

Вообще следует помнить, что в физическом воспитании, в развитии физической культуры личности важную роль играют не только сила и выносливость, но и моральные, и интеллектуальные качества. Мне как-то пришлось услышать от очень опытного тренера следующее: спортсмен побеждает трижды: сначала морально, затем интеллектуально, а только потом — физически. Более того, как показали специально выполненные под научным руководством автора исследования А.Л.Яковлева, между развитием физических, интеллектуальных и нравственных качеств имеется устойчивая корреляционная связь. В различных соревновательных ситуациях необходимо всячески развивать и поддерживать не только результативность, но и честность, принципиальность.

В процессе физического воспитания очень важно, чтобы у студента произошло глубокое осознание личной значимости систематических занятий физкультурой, спортом. Только в этих условиях возникает устойчивая потребность в физическом самосовершенствовании, в необходимости здорового образа жизни. Постоянное приобщение студентов к занятиям физкультурой, систематическое использование тренировочных нагрузок, постепенное наращивание физических нагрузок с соблюдением меры трудности — все это не только служит важным фактором физического развития, но и формирует их физически активный, здоровый образ жизни.

Не случайно известный специалист по самооздоровлению академик Н.М.Амосов писал: «Добыть и сохранить здоровье может только сам человек». Н.М.Амосов придавал исключительно большое значение и систематическим физическим упражнениям (сам он систематически занимался бегом и закаливанием). Существует много различных способов закаливания: солнечные и воздушные ванны, ходьба босиком, обтирание, обливание холодной водой, вплоть до купания в проруби.

В условиях, когда приобщение молодого поколения к здоровому образу жизни приобретает особое значение, важно, чтобы процесс закаливания не только поощрялся, но грамотно, если можно так сказать, профессионально был организован.

В этой связи могут быть рекомендованы, например, «Тайны русского закаливания» В.Иванченко (М., 1991) или другие методики закаливания.

В процессе воспитания духовно и физически здоровой личности необходимо помнить, что педагог только тогда может быть Духовным Учителем своего воспитанника, когда он будет постоянно созидать духовное начало в себе самом. Другими словами, поощряя духовное начало в другом, необходимо утвердить его в себе самом.

Педагогические условия, способствующие воспитанию физически здоровой личности

1. Показ личной значимости здорового образа жизни.
2. Систематическое занятие утренней гимнастикой, физкультурой.
3. Прогулки, подвижные игры на свежем воздухе.
4. Экскурсии на природу, туристические походы.
5. Соблюдение гигиенических норм и правил.
6. Воздушные, солнечные и водные процедуры по закаливанию организма.
7. Подвижный образ жизни.
8. Полноценное питание.
9. Оптимизация учебной нагрузки.
10. В необходимых случаях профилактическая работа, направленная на преодоление вредных привычек (курение, употребление наркотиков).

Педагогические условия, способствующие воспитанию духовно здоровой личности

1. Систематическое проявление высокого уровня духовности, нравственности и культуры самого педагога.
2. Высокий уровень духовности, нравственности и культуры в среде друзей и лиц ближайшего окружения.
3. Встречи, беседы, дискуссии по духовно-нравственным проблемам с философами, писателями, художниками, учеными, религиозными деятелями, просто с духовно богатыми людьми.
4. Приобщение студентов к различным видам созидательной творческой деятельности как в учебной, так и внеучебной деятельности.
5. Создание, поддержание атмосферы высокой духовности, нравственности как между педагогом и студентом, так и в среде самих студентов.
6. Вовлечение студентов в различные виды социально значимой деятельности, где бы проявились их милосердие, сопричастность с разрешением проблем, которые стоят перед страной, городом, вузом.
7. Внимательное, уважительное, бережное отношение к лицам другой веры, религии, культуры.
8. Изучение истории, культуры, особенно национальной.
9. Формирование представлений о гармонии мира, взаимосвязи духовного и материального, гуманитарного и естественнонаучного знания.

10. Обсуждение вопросов, которые затрагивают проблемы мироздания, мироведения, глобальной экологии, освоения человеком Земли и космоса.

11. Совместные путешествия, экскурсии в музеи, посещение различных выставок с последующим их обсуждением.

12. Чтение и обсуждение классической и современной литературы.

13. Педагогическая поддержка творческих коллективов, движений.

14. Участие в народных праздниках, поддержка и развитие народных традиций.

15. Организация различных выставок творчества, конкурсов, олимпиад, соревнований.

16. Индивидуальные и коллективные творческие работы студентов, их обсуждение, взаиморецензирование.

17. Поощрение и поддержка философского осмысления, обсуждения со студентами достижений современной и прошлых цивилизаций, науки, культуры, религиозных обрядов, традиций.

18. Педагогическое стимулирование и развитие у студентов ценностей и ценностных ориентации, которые обусловлены понятиями «свобода», «творчество», «интеллигентность», «культура», «вера — надежда — любовь», «духовно-нравственная личность» и др.

19. Постепенное расширение и углубление духовных потребностей и интересов студентов.

20. Создание педагогических условий для перехода **образования в самообразование, воспитания в самовоспитание, развития в саморазвитие.**

1.3. Воспитание патриотизма и гражданской ответственности студента

О роли и значении воспитания патриотизма личности писал еще К.Д. Ушинский, который считал: «Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [8, с.160].

Поскольку понятие «патриотизм» имеет далеко не одинаковую трактовку в педагогической литературе, уточним, какое смысловое содержание мы вкладываем в это понятие.

Патриотизм — это синтез духовно-нравственных, гражданских и мировоззренческих качеств личности, которые проявляются в любви к Родине, к своему дому, в стремлении и умении беречь и приумножать лучшие традиции, ценности своего народа, своей национальной культуры, своей земли.

В условиях ослабления патриотического воспитания в России, полагаем, что будет правильным, если национальным российским традициям и ценностям, достижениям национальной российской культуры и в школе, и в вузе будет отдано приоритетное значение. Не умаляя в воспитании роли общечеловеческих ценностей, мы, педагоги, должны много, особенно сейчас, работать

над тем, чтобы и любовь к Родине, любовь к России на весьма сложном этапе ее истории была приоритетной и незабываемой для нас и для наших студентов.

Поскольку воспитание патриотизма непосредственно связано с развитием духовно-нравственной и мировоззренческой сферы личности, проблема патриотизма, его трактовка и понимание были предметом дискуссии и в философии, и в педагогике.

Так, Макиавелли был сторонником активного патриотизма, Фихте считал, что любовь к Родине является безусловным требованием к самопожертвованию, а Монтескье отождествлял любовь к Отечеству с любовью и стремлением к равенству. Л.Н.Толстой придерживался рационально-критических взглядов, отождествляя патриотизм и национализм, а в отдельных его высказываниях даже прослеживалось противопоставление любви к Отечеству и любви к Богу.

В современных кризисных для России условиях важно сохранить у студенческой молодежи присущие российскому патриотизму веру в реальные и потенциальные возможности своей Родины, воспитать высокую ответственность за ее судьбу, а в случае необходимости — встать на ее защиту.

Российскому патриотизму присуще чувство Державности как представление и понимание того исторического факта, что Россия развивалась как многонациональное государство на евроазиатском континенте, которое было и, мы уверены, останется великим государством, способным быть гарантом стабильного и цивилизованного саморазвития. В связи с этим еще раз подчеркнем интернациональный характер российского патриотизма.

Сегодня как никогда ясно, что без воспитания российского патриотизма у подрастающего поколения, в том числе и у студенчества, ни в экономике, ни в культуре, ни в образовании мы не сможем уверенно двигаться вперед, так как наше будущее должно иметь свою духовно-нравственную основу, свой духовно-нравственный стержень — Любовь к Отечеству, к своей Родине.

Всегда, а особенно в ситуации глобального кризиса, патриотизм как служение Родине, защита ее идеалов и интересов играли огромную роль в становлении каждой личности. Россия, будучи многонациональным государством, имеет некоторое единое поле проблем и единое социокультурное пространство, в котором истинно российский патриотизм находит непреходящие ценности: богатство духовной культуры, щедрость души, стремление жить в мире и дружбе с другими народами, стремление прийти на помощь слабому, нетерпимость к стяжательству и т.д. Подлинный российский патриотизм проявляется как сердечная забота об Отечестве, как деятельное участие в решении российских проблем и одновременно как гордость за нашу многовековую культуру и историю, за наши достижения (например, достижения в освоении космоса, победа над фашизмом).

С раннего возраста человек начинает осознавать себя частицей своей семьи, своей нации, своей Родины. Важно, чтобы в нем изначально воспитывалась ответственность за свою семью, за свою нацию, за свою Родину — Россию.

Но если мы хотим воспитать в наших воспитанниках чувство достоинства и гордости, ответственности и надежды, то мы должны раскрыть им истинные ценности семьи, нации, Родины.

Воспитанию патриотизма и гражданственности может служить изучение истории, где от студентов требуются не только глубокие знания, но и их отношение к памятникам, любимым местам города и т.д.

Свою достойную лепту в воспитание патриотизма студентов могут и уже вносят исторические музеи. Студент, который знает историю своего города, быта своих предков, памятников архитектуры, никогда не совершит акта вандализма ни в отношении этого объекта, ни в отношении других. Он просто будет знать им цену.

Н.А.Бердяев считал, что «культура связана с культом предков, с преданием, с традицией». Поэтому в рамках культурологического подхода к проблеме патриотического воспитания очень важное значение имеет исторический подход.

Между тем патриотизм как качество личности присущ всем народам, о чем неоднократно говорил в своих выступлениях на российском телевидении А.И.Солженицын.

Понятие патриотизма достаточно емкое и, безусловно, не сводится к одному лишь чувству долга перед Отечеством. Патриотизм — одна из составляющих нравственного и культурного воспитания, входящая в процесс формирования чувств, взглядов, убеждений и в конечном итоге мировоззрения. Вряд ли можно считать нравственным человека, который не любит своих близких, не чувствует привязанности к родной земле, не гордится своим народом. Нельзя считать культурным человека, не знающего историю своего народа и своей Родины, родного языка и литературы. Какой бы творчески и интеллектуально одаренной ни была личность, проявление в ней любви и уважения к своей стране и национальной культуре делает эту личность еще ярче, богаче и самобытнее.

Важное значение в связи с изложенным приобретает преподавание истории и других предметов. Богатые впечатления и хороший воспитательный эффект дают проведение экскурсий в процессе, например, изучения истории родного края или города.

Не меньшее, если не большее, значение в патриотическом воспитании имеют родной язык и литература. У русской литературы немало образцов патриотизма, того российского идеала русского патриота и гуманиста, о котором писал К.Д.Ушинский.

Воспитание патриотизма и гуманных качеств личности можно было бы раскрыть и через различные направления и виды деятельности. Попытаемся сделать это на примере экологического воспитания. В процессе экологического воспитания осуществляется активное формирование экологического мышления, мотивации, мировоззрения и поведения студентов, направленных на понимание и решение посильных экологических проблем. В экологическом воспитании приобщение студентов к решению экологических проблем, связанных с охраной окружающей среды, позволяет развить у них бережное, гуманное отношение к природе, гармонизировать свое отношение ко всему живому. Особенно активно это происходит в процессе природоохранной исследовательской деятельности студентов.

Важно, чтобы студенты не просто на словах ценили природу, а проявляли активную деятельностную роль в ее сохранении. А такого отношения можно достичь только в том случае, если студенты будут активно участвовать в акциях по защите чистоты и равновесия природной среды. Например: студентам дается задание исследовать степень загрязнения озера и опубликовать результаты исследований в местной газете с тем, чтобы привлечь внимание хозяйственных руководителей и городских властей к проблеме очистки озера от загрязнения. Это, несомненно, более действенное экологическое и одновременно гуманно-патриотическое воспитание, чем простой рассказ или беседа об охране окружающей среды.

Большое значение в этой связи имеют научно-практические конференции студентов по проблемам экологии.

Перспективным направлением экологического и одновременно гуманного и патриотического воспитания являются различные межрегиональные, всероссийские и даже международные экологические проекты.

Анализ современных педагогических условий и реальной педагогической практики организации учебно-воспитательного процесса позволяет сформулировать некоторые рекомендации для преподавателя по решению проблемы патриотического и гуманистического воспитания студентов.

Педагогические условия, способствующие воспитанию патриота и гуманиста

1. Изучение истории, традиций, культуры своего народа, своего края, своей Родины.
2. Участие в различного рода конкурсах, олимпиадах за честь вуза, города, области, России.
3. Дискуссии, конференции по проблемам экологии, сохранения природных и материальных ресурсов края, области, страны.
4. Участие в различных общественных движениях.
5. Показ достижений и успехов России в области космоса, авиации, медицины, спорта и других областях.
6. Туристические поездки по стране, встречи с интересными личностями, патриотами своего Отечества.
7. Посещение всевозможных выставок, отражающих достижения российских мастеров, художников, архитекторов и т.д.

1.4. Воспитание студента как творчески саморазвивающейся и конкурентоспособной личности

Среди стратегических задач развития системы высшего образования выдвигается и задача формирования конкурентоспособности личности, которая

сформулирована так: «Ориентация системы образования на реализацию общенациональных интересов России, ее конкурентоспособности на мировых рынках труда и цивилизованной конкурентоспособности ее населения в структурах стоящего миропорядка» [8, с.5].

Нам нужна не вообще конкурентоспособная личность, а личность, чья конкурентоспособность достигается цивилизованными методами и средствами. А это возможно только при условии воспитания у подрастающего поколения высокого уровня нравственной культуры, цивилизованных норм и правил ведения конкурентной борьбы. Как говорят спортсмены, важна не только победа, но и честная спортивная борьба и конкуренция, которая приводит к победе. Так и на рынке труда личность должна достигать высокого профессионализма и на этой основе высокой конкурентоспособности, но при условии ее одновременно высокой духовно-нравственной культуры.

Итак, вхождение России в рыночные отношения поставило перед педагогикой и педагогами чрезвычайно сложную задачу: необходимо воспитать еще более трудолюбивую, чем раньше, к тому же конкурентоспособную личность.

Если с характеристикой «трудолюбивая» все понятно: у студентов важно воспитать такие качества, чтобы они любили труд и умели трудиться, то понятие «конкурентоспособная» требует разъяснения. Конкурентоспособная личность, как показали специальные исследования автора [10], это не одно качество, а интегральная характеристика, включающая в себя следующие свойства и особенности личности: 1) высокий уровень работоспособности; 2) стремление к качественному конечному результату; 3) стрессоустойчивость, способность преодолевать трудности; 4) творческое отношение к делу, труду; 5) стремление к профессиональному самосовершенству; 6) способность к принятию ответственных, порой рискованных решений; 7) коммуникабельность, способность к кооперации, сотрудничеству, сотворчеству; 8) способность к быстрому освоению нового дела; 9) способность к самообразованию, самореализации, саморазвитию.

Не ставя своей задачей раскрыть всю совокупность выделенных качеств трудолюбивой, конкурентоспособной личности, попытаемся сформулировать некоторые выводы и рекомендации.

Педагогические условия, способствующие воспитанию трудолюбивой, конкурентоспособной личности

1. Показ социальной и личностной значимости качественного выполнения любого труда.
2. Ориентация на развитие и саморазвитие трудовых умений и навыков.
3. Педагогическое стимулирование у студентов интереса, потребностей в активной трудовой деятельности.
4. Разнообразие методов, форм организации трудовой деятельности (общественно-полезный труд, производственный труд, трудовые десанты, работа в различных кружках, видах прикладного творчества).

5. Целенаправленное применение метода проектов, системы усложняющихся трудовых творческих заданий.

6. Ориентация студентов в процессе трудовой деятельности не столько на количество (объем выполненных работ), сколько на качество конечного продукта.

7. Знакомство студентов с правилами НОТ (научной организации труда).

8. Организация выставок, конкурсов научных достижений и творчества студентов.

Далее остановимся на особенностях творчески саморазвивающейся личности.

Воспитание, ориентированное на педагогическое стимулирование всех видов «самости» (самопознания, самоопределения, самоуправления, самосовершенствования, самореализации), а значит, и творческого саморазвития, имеет глубокие российские корни и традиции.

В.И.Вернадский, Н.К.Рерих, А.К.Горский, К.Э.Циолковский и другие российские «космисты» неоднократно подчеркивали, что движущей силой космоса и земной цивилизации является их изначальная способность к автоэволюции, саморазвитию природных и биосоциальных систем, где самосозидательные и разрушительные силы находятся в постоянном взаимодействии. Гениальное высказывание К.Э.Циолковского об автоэволюции (саморазвитии) человека, как изначальной основе его жизнедеятельности, долгие годы оставалось незамеченным и невостребованным. «Человек будет преобразовывать не только Землю, но и существо, не исключая самого себя... И человека неизбежно ждет эта судьба, это преобразование... Автоэволюция (саморазвитие), вплоть до превращения в космическое существо», — так писал К.Э.Циолковский, который, заметим, был не только гениальным ученым, но и педагогом.

Творчество имеет два вектора — один направлен вовне, в предметную деятельность, а другой — на самого человека, на самосозидание, на развитие в человеке всех сущностных сил и способностей. По меньшей мере странно, что когда речь идет о творчестве, творческой деятельности человека, чаще всего имеют в виду первый вектор, т.е. одну составляющую. В то время как не менее, а, скорее всего, более важная компонента человеческого творчества — это творческое саморазвитие человека. В процессе созидательной, творческой деятельности человек с неизбежностью растет, саморазвивается, всякий раз повышается до уровня сложности, трудности тех проблем, которые становятся объектом его предметной деятельности. Отсутствие или даже затухание потребности к саморазвитию с неизбежностью ведет человека к деградации. И наоборот, возвышение потребностей к развитию «самости» в любой его форме (самопознанию, самоопределению, самоуправлению, самосовершенствованию, самореализации) выводит человека на новые личностно-значимые уровни саморазвития.

Рассматривая творческое саморазвитие как процесс творческого самосозидания, следует помнить, что как специфический вид творчества субъект-

субъектной ориентации он имеет ряд характерных признаков: 1) наличие внутренних противоречий (чаще всего рассогласование между потребностями, знаниями, умениями или способностями личности) в творческом саморазвитии; 2) осознание потребности, личной и общественной значимости, самооценности творческого саморазвития; 3) наличие субъективных и объективных предпосылок, условий для творческого саморазвития; 4) индивидуальная неповторимость, оригинальность процесса и результата творческого саморазвития; 5) приобретение новых знаний, новых умений и творческих способностей, создающих творческую готовность личности для решения новых, более сложных творческих задач и проблем.

Таким образом, с педагогической точки зрения важно акцентировать внимание на то, что «механизм» творческого саморазвития запускается не ради саморазвития, а для того, чтобы вывести личность на новый, более высокий уровень творческой готовности в решении жизненно важных для нее творческих задач и проблем. В понимании «механизма» творческого саморазвития личности немалую роль, особенно на начальных этапах, имеет и потребностно-мотивационная сфера студентов. В связи с этим обратимся к исследованиям американского психолога А.Маслоу, который структурировал человеческие потребности в пять качественно различных категорий: 1) физиологические потребности в пище, воде, тепле и т.д., т.е. потребности выживания человека; 2) потребность в безопасности; 3) потребность в общении, потребность поддерживать контакт с другими членами общества; 4) потребность в общественном статусе, признании; 5) потребность в самореализации, саморазвитии.

Согласно теории А.Маслоу об иерархии потребностей, если человек не удовлетворяет свои низшие потребности, то он становится неспособным реализовать свои и более высокие по уровню потребности [11].

В связи с этим в воспитании, особенно в обучении творческому саморазвитию, следует иметь в виду, что творческое саморазвитие и творческая самореализация — это процессы, требующие достаточно сильной мотивационной поддержки.

Для педагогического стимулирования творческого саморазвития большое, а порой решающее значение имеет исходная мотивация студента (их желания, интересы, ценности, установки), т.е. степень их ориентации на творческое саморазвитие.

Среди мотивов этого весьма специфического вида деятельности можно выделить: 1) желание пользоваться признанием и уважением в группе; 2) желание быть сильным, здоровым, интеллектуально более развитым; 3) желание достичь успехов в учебе, спорте, в жизни, занять достойное место в обществе; 4) желание сделать карьеру, иметь престижную профессию, работу; 8) стремление хорошо зарабатывать, быть материально обеспеченным; 6) желание учиться в престижном вузе; 7) потребность преодолеть себя, усовершенствовать свои способности; 8) стремление поднять уровень требований к самому себе, избавиться от вредных привычек и др.

На эти мотивы и следует опираться в процессе педагогического стимулирования творческого саморазвития студентов. Однако творческое саморазвитие в достаточной степени связано с тем, каким образом создается реальная свобода для проявления индивидуальности и творчества студента.

Проблема соотношения свободы и необходимости в образовании и воспитании не нова. Ей посвящены философско-педагогические размышления Жан Жака Руссо, Л.Н.Толстого и многих других. Если первый акцентировал внимание на свободном воспитании, то второй — на свободном образовании.

Однако что такое «свобода» в образовании и воспитании? На этот вопрос С.И.Гессен отвечает так: «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего. Я свободен тогда, когда какую-нибудь трудную жизненную задачу, передо мной вставшую, разрешаю по-своему, так, как ее никто иной не смог бы разрешить. И чем более незаменим, индивидуален мой поступок, тем более он свободен» [12, с.69].

Поэтому свобода в образовании и воспитании — это всякий раз либо самозидание новообразований личности, либо сотворчество студента и педагога в решении новых образовательных и воспитательных задач.

В связи с вышеизложенным уместно напомнить, что свобода, по Канту, есть подчинение закону, который личность на себя возложила.

Проблеме саморазвития, самовоспитания уделяли большое внимание такие известные отечественные психологи и педагоги, как Е.А.Климов, А.Г.Ковалев, А.И.Кочетов и другие. При этом все они прежде всего стремились осмыслить и определить само понятие «самовоспитание». Так, А.Г.Ковалев определяет его как «целенаправленную, сознательную и систематическую работу над собой с тем, чтобы обеспечить такой уровень развития собственной личности, который бы отвечал общественным требованиям и личному идеалу» [13, с.48]. А.И.Кочетов определяет самовоспитание как «осознанное управление личностью саморазвитием, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроецированные им силы и способности» и отмечает, что «в этом случае любая деятельность в окружающем мире может одновременно стать и процессом самовоспитания» [14, с.136].

Не лишено основания утверждение П.Н.Осипова о том, что «самовоспитание — высшая форма саморазвития. Зрелое самовоспитание предусматривает сознательное и целенаправленное участие человека в разностороннем развитии собственной личности» [15, с.30]. При этом П.Н.Осипов выделяет четыре этапа в развитии самовоспитания: «1-й этап — осознание необходимости работы над собой. Оно возникает в свою очередь в результате осознания внешних требований, развития внутренней неудовлетворенности собой. Этому способствует организация самопознания учащихся, предусматривающая регулярное самонаблюдение, сравнение себя с другими, с идеалом, самоанализ, объективную самооценку, 2-й этап — определение программы самовоспитания, поиск ответов на вопросы, что, когда и как предстоит сделать, чтобы стать не таким,

какой я сегодня, а таким, каким хочу видеть себя завтра, 3-й этап — это, как правило, поисковое самовоспитание. Учащиеся стремятся попробовать себя в той или иной области личного самосовершенствования, убедиться в своих силах, возможностях, при необходимости внести коррективы в свои планы, 4-й этап — это активная работа над собой, осознанное и целенаправленное изменение себя в различных направлениях развития в соответствии с интересами общества и личности» [15, с.31].

Опираясь на исследования П.Н.Осипова, А.И.Кочетова, а также собственные исследования, процесс творческого саморазвития студентов в контексте его педагогического стимулирования можно представить следующим образом (см. рис. 6).

Наши исследования причин, трудностей и барьеров, препятствующих творческому саморазвитию студентов, показывают, что они далеко не однозначны. Ниже они представлены с учетом их значимости в виде рейтинга.

Рейтинг причин, трудностей и барьеров, препятствующих творческому саморазвитию студентов

1. Неспособность мобилизоваться, лень.
2. Незнание приемов, методов, средств творческого саморазвития.
3. Отсутствие способностей доводить начатое дело до конца.
4. Отсутствие реальных условий для творческого саморазвития (занятий по интересам, секций, студий).
5. Отсутствие идеала.
6. Отсутствие поддержки со стороны друзей.
7. Неверие в себя, в собственные силы.
8. Плохое знание себя, своих сильных и слабых качеств.
9. Отсутствие необходимой литературы по творческому саморазвитию.
10. Отсутствие друга (подруги), с кем можно было бы посоветоваться «сокровенным».

Вузовскому преподавателю важно знать и уметь эффективно использовать следующие методы, приемы, педагогические условия, стимулирующие творческое саморазвитие личности: 1) наличие четкой и посильной программы творческого саморазвития; 2) ведение дневника (еженедельный самоанализ, самоотчет); 3) наличие идеала, сравнение себя с идеалом; 4) критика в сочетании с самокритикой; 5) ориентация на самообразование; 6) вовлеченность в творческую деятельность с учетом склонностей и интересов самой личности; 7) учеба, работа на пределе своих способностей; 8) влияние авторитета родителей, преподавателей, друзей; 9) участие в различных видах самодеятельного творчества; 10) стимулирование самопознания, самоанализа, самооценки; 11) вовлеченность студентов в различные конкурсы, олимпиады, соревнования; 12) создание ситуаций успеха.



Рис. 3.2. Педагогические взаимодействия преподавателя и студента в процессе воспитания, ориентированного на стимулирование творческого саморазвития студентов

В процессе педагогического стимулирования творческого саморазвития студентов следует помнить рекомендации П.П.Блонского: нужно не бороться с учеником, который допускает ошибки и недостатки, а вместе с учеником бороться против них. При этом очень важно, чтобы ученик видел, что способен преодолеть себя, изжить свои недостатки, т.е. важно создавать ситуацию успеха.

Для ориентации студентов на творческое саморазвитие личности уместно привести правила К.Д.Ушинского, записанные в его дневнике: «Действовать! Действовать! Ни минуты даром! Вставать в пять утра, в четыре утра! Читать для ума! Думать о чем-нибудь дельном!» При этом он для себя принял следующие правила: 1. Спокойствие совершенное, по крайней мере внешне. 2. Прямота в словах и поступках. 3. Обдуманность действия. 4. Решительность. 5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова. 6. Не проводить время бессознательно: делать то, что хочешь, а не то, что случится. 7. Издерживать только на необходимое или приятное, а не по страсти издерживать. 8. Каждый вечер добросовестно давать отчет о своих поступках. 9. Ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет» [16, с.27].

Поскольку для творческого саморазвития личности исключительно важно побуждение к постоянному самообразованию, то для студентов будут полезны следующие правила-рекомендации.

Правила чтения для самообразования

1. В процессе чтения книги для самообразования руководствуйся наперед разработанным планом, например, по интересующей тебя проблеме.

2. Добивайся, чтобы прочитанный тобой текст был для тебя абсолютно понятен.

3. Не жалея времени на чтение.

4. Читая, основательно размышляй о прочитанном.

5. Наиболее важные места из книги читай «с проработкой», т.е. веди заметки, выписки.

6. Стремись оценить каждую книгу с точки зрения ее достоинств и недостатков.

7. Понравившуюся книгу хорошо прочитать спустя некоторое время еще раз.

8. Чужую критику на книгу читай только после того, как сложится к ней свое отношение.

В последние годы развитие и саморазвитие личности психологи и педагоги правомерно связывают с «Я-концепцией» личности. При этом обосновывается, что одним из условий саморазвития «Я-концепции» является стимулирование различных видов рефлексии. Действительно, стимулирование рефлексии открывает для студента новые возможности для самопознания, самореализации и других процессов «самости».

«Я-концепция» личности не остается неизменной, ее динамика как системное представление человека о самом себе, осознание своих целей, ценностей, миропонимания могут и должны быть предметом изучения, воспитания, самовоспитания.

В заключение этого параграфа, с учетом имеющихся в психолого-педагогической литературе последнего времени материалов, формулируем некоторые рекомендации.

Педагогические факторы и условия воспитания студента как творчески саморазвивающейся и конкурентоспособной личности

1. Введение рейтинговой оценки результатов учебной, научной, спортивной и других видов деятельности студентов.

2. Поощрение лучших студентов и материально и морально (например, поездками на стажировку в зарубежные вузы).

3. Введение спецкурсов типа «Конкурентология», «Деловая риторика», «Самоменеджмент» и другие.

4. Публичные защиты творческих проектов, организация конкурсов проектно-творческой деятельности студентов.

5. Встречи студентов и организация прессконференций с выдающимися учеными, политиками, общественными деятелями, бизнесменами.

6. Всестороннее развитие студенческого самоуправления.

7. Организация спортивных праздников, всевозможных спортивных соревнований, где бы максимально могли реализоваться спортивно-лидерские качества студентов.

8. Увеличение в образовательной деятельности удельного веса времени, отводимого на учебно-творческую и научно-исследовательскую деятельность студентов.

9. Обучение студентов методологии ТРИЗ, стимулирование их творческого воображения в решении разнообразных творческих задач и заданий.

10. Публичные презентации результатов проектно-творческой деятельности студентов с приглашением руководителей фирм и организаций, где возможно внедрение этих проектов с последующим трудоустройством студентов.

11. Изучение и внедрение зарубежного педагогического опыта, например опыта США по развитию лидерских качеств студентов.

12. При изучении психолого-педагогического и культурологического цикла дисциплин осуществлять педагогическое стимулирование «самопроцессов» — самопознания, самоопределения, самосовершенствования и творческой самореализации студентов.

13. Педагогическая ориентация студентов на саморазвитие стрессоустойчивости, развития самоуправления особенно в кризисных ситуациях творческого и нравственного выбора.

14. Приобщение студентов к самоактуализации творческих проблем, стимулирование их критического мышления, активной гражданской позиции.

15. Стажировка студентов в наиболее успешно работающих, конкурентоспособных фирмах и организациях.

Глава 2. Совершенствование условий и процесса воспитания студентов

2.1. Совершенствование организационной структуры и научно-методического обеспечения воспитания студентов

Воспитание наряду с обучением является важнейшей составляющей качественно организованного образовательного процесса в вузе.

Однако, если процесс обучения — это четко спланированный, организованный и хорошо управляемый процесс, то об управляемости, эффективности воспитания студентов такого сказать невозможно. Более того, качество организации, управления научно-методического обеспечения в различных вузах весьма сильно колеблется.

Это во многом зависит от того, имеется ли в данном вузе четко отлаженная система воспитания студентов или она находится в стадии формирования и развития. Именно целостная система управления процессом воспитания в вузе, скоординированность всех основных служб от ректората, деканов, кафедр до кураторов студенческих групп определяет эффективность и качество воспитания студентов. Пример такой организации и управления апробирован в Казанском государственном университете (см. рис. 3.3) и описан в статье М.В.Николаева [1] в коллективной монографии «Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов» под научной ред. Андреева В.И. — Казань, 2003.

Далее, опираясь на содержание отдельных статей этой коллективной монографии хотелось бы обратить внимание на понятие организационной культуры в контексте управления процессом воспитания студентов. Понятие организационной (управленческой) культуры воспитания начало осознаваться сравнительно недавно. Это понятие всеми многомерно раскрывает возможность совершенствования качества воспитательного процесса.

Во-первых, культура воспитания предполагает осознание ценности воспитания всеми участниками образовательно-воспитательного процесса. В условиях вуза очень важно, чтобы у всех — от ректоров, деканов до каждого отдельно взятого преподавателя и куратора студенческой группы было глубокое осознание и понимание роли и того значения, которое привносит воспитание в качество образования каждого студента.

Осознание ценности, ценностно-ориентированного воспитания позволяет правильно расставить акценты, выделить и придать значимость тем мероприятиям, традициям, которые прямо или косвенно оказывают воспитательное воздействие на каждого студента. Например, день первокурсника, юбилейные даты выдающихся ученых, сделавшие имя данному институту, университету.

Во-вторых, организационная культура в контексте воспитания предполагает высокий уровень профессиональной компетенции всех организаторов ответствующих воспитательных мероприятий.

В этой связи есть основание о реализации компетентного подхода к совершенствованию воспитательного процесса в вузе.

В-третьих, одной из существенных характеристик организационной культуры воспитательного процесса в вузе следует отнести символику, традиции, ритуалы, саму среду обитания студентов и даже тот имидж вуза, которым студенты должны дорожить.

В-четвертых, с точки зрения организационной культуры воспитания студентов важно, как и на каком уровне выстраиваются перед студентами те духовно-нравственные нормы, ценности, которые считаются обязательными и незыблемыми.

И, наконец, в пятых, организационная культура требует, чтобы сам процесс воспитания в вузе представлял целостную иерархическую систему, с четко очерченными целями и ожидаемыми прогнозируемыми результатами.

В этом плане важно сочетать разумную централизацию и демократизацию управления и самоуправления студенчества с учетом современных задач совершенствования воспитательной системы в вузе с учетом специфики вуза, факультета, курса «Например, как считает М.В.Николаев [1], нельзя да и бесполезно, а еще более — вредно, требовать, чтобы система воспитания, скажем на механико-математическом факультете Казанского государственного университета, имеющем свои неповторимые особенности, традиции и ценности, ведущие начало от Н.И.Лобачевского, Н.Г.Чеботарева, А.З.Петрова и многих других, полностью копировала систему воспитания филологического факультета, традиции которого связаны прежде всего с именами В.И.Григоревича, И.А.Бодуэна де Кутенэ и В.А.Богородицкого. Речь может идти лишь об общих ценностных ориентациях на более высоком уровне организационной культуры — общеуниверситетском.

Все это говорит, в частности, о том, что система воспитания в вузе имеет свою очень сложную внутреннюю структуру с множеством отдельных пересекающихся и непересекающихся подсистем, имеющих свои собственные критерии эффективности, вступающие во взаимодействие друг с другом и с другими системами воспитания и, следовательно, требует соответствующей структуры управления. Только в этом случае она может быть эффективной и давать позитивные результаты.

С учетом всего вышесказанного общая схема организации и управления воспитательной работой в высшем учебном заведении может выглядеть следующим образом*. На этой схеме (рис. 3.3) показано примерное возможное распределение иерархий властных полномочий (вертикальные сплошные стрелки, направленные вниз), а также примерное распределение функций ответственности и компетентности по горизонтали. Горизонтальные сплошные линии означают систему взаимодействий на одном уровне иерархии, пунктирные линии и стрелки означают только взаимодействие и передачу информации без какой-либо соподчиненности. Например, ученые советы факультетов, деканаты и дирекция студгородка находятся на одном уровне в иерархической схеме распределения властных полномочий. По роду выполняемых задач воспитания они взаимодействуют друг с другом, что и отражено горизонтальными связями.

Разумеется, что схема дает лишь самое общее представление об управлении процессом воспитания, и многие ее элементы и взаимосвязи носят условный характер. Это связано, во-первых, с тем, что реальные процессы взаимодействия, будучи чрезвычайно многосторонними и многозначными, далеко не всегда поддаются вообще какому-либо формализованному изображению. А во-вторых, в сложных структурах, каковой и является организационная сис-

* За основу взята схема управления воспитанием студентов в Казанском государственном университете.

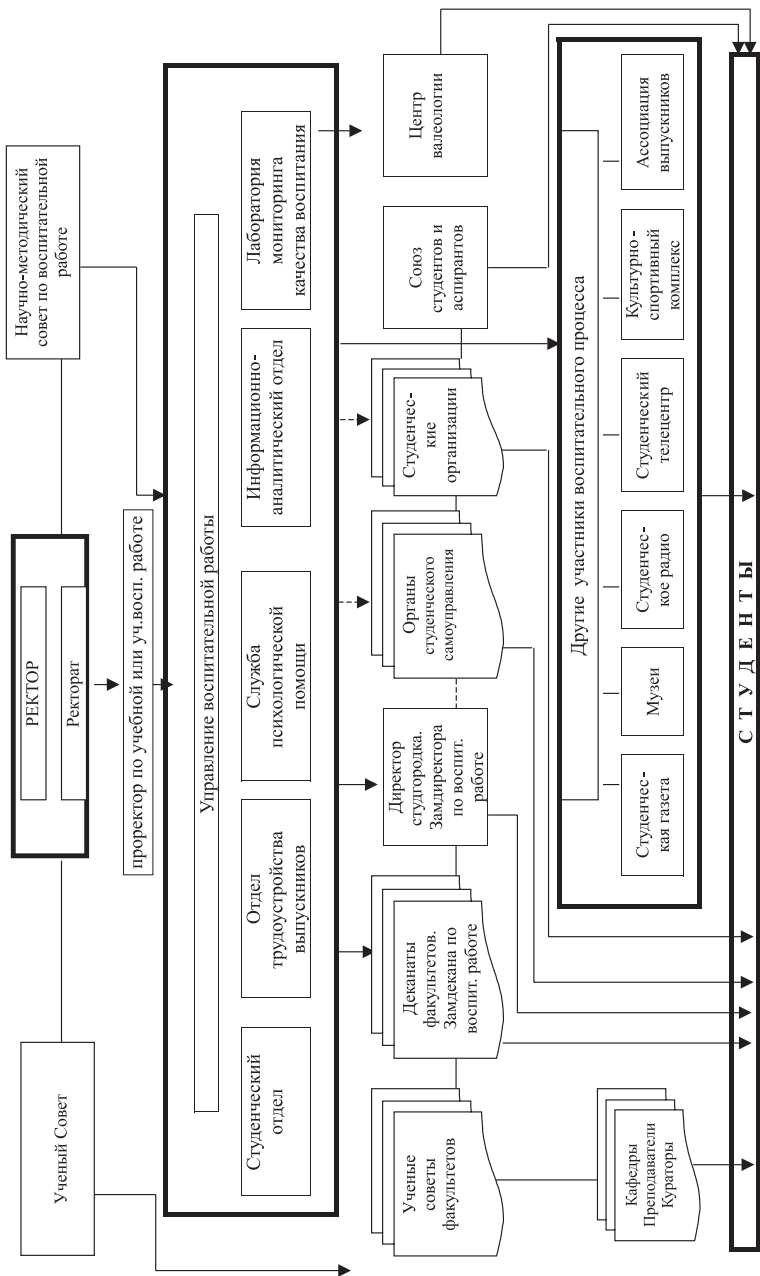


Рис. 3.3. Примерная общая схема организации и управления воспитательной работой в высшем учебном заведении

тема управления воспитанием, полномочия властного и функционального характера распределяются одновременно как по вертикали, так и по горизонтали. И тем не менее определенные закономерности можно уловить.

Сделаем некоторые пояснения к схеме и рассмотрим задачи и функции некоторых наиболее важных структурных элементов системы управления воспитанием.

Рассмотрим теперь функции научно-методического совета по воспитательной работе. Он выполняет те самые вышерассмотренные координирующие или «централизующие» функции, противодействующие центробежным тенденциям развивающихся организационных культур подразделений. Он призван, в частности, объединить все развивающиеся в рамках вуза отдельные направления воспитательной работы в целенаправленную единую систему, а также выделить и методологически обосновать главные, перспективные направления, осуществлять непрерывный контроль за реализацией долгосрочных вузовских программ воспитания, своевременно внося необходимые коррективы. Важнейшей задачей совета является также координация всех работ по формированию и развитию научно-методического обеспечения вузовской системы воспитания. В то же время научно-методический совет является примером горизонтальной децентрализации функций по управлению воспитанием на высшем горизонтальном уровне схемы.

Научно-методический совет должен возглавляться проректором по учебной работе либо другим лицом из академической среды, имеющим опыт организационной работы по управлению воспитанием. Он может состоять как, например, в Казанском государственном университете из отдельных секций, возглавляемых ведущими специалистами в соответствующих областях:

- секция научно-методического обеспечения воспитания студентов;
- секция образа жизни и здоровья студентов;
- секция истории университета и его традиций;
- секция организации досуга студентов;
- секция студенческой науки;
- секция этического воспитания студентов.

Исключительно велика роль кафедр по совершенствованию воспитательного процесса в вузе.

Возможности совершенствования работы кафедр по воспитанию студентов трудно переоценить. Однако вряд ли представляется возможным раскрыть все аспекты этой проблемы, остановимся лишь на приоритетных стратегиях разработки мониторинговых технологий оценки качества воспитания студентов. Для этого выделим следующие пять приоритетных стратегий. При этом в основном, будем опираться на опыт работы кафедры педагогики Казанского государственного университета.

Первая стратегия — это совершенствование работы методологического семинара кафедры педагогики по проблеме мониторинга качества воспитания студентов.

Методологический семинар проходит практически ежемесячно, на нем в форме докладов с последующими вопросами и дискуссиями обсуждаются методологические и общепедагогические проблемы совершенствования педагогического образования, мониторинговых технологий оценки качества воспитания студентов в условиях классического университета. В работе методологического семинара принимают участие аспиранты и соискатели, работающие над различными педагогическими проблемами. На методологическом семинаре преимущественно акцентируется внимание на педагогических проблемах воспитания, уточняются базовые педагогические понятия исследования. Особое внимание уделяется таким понятиям как «воспитание», «самовоспитание», «развитие», «саморазвитие», «нравственная, эстетическая, экологическая культура студента» и др.

Большое внимание на методологическом семинаре уделяется показателям и критериям воспитанности студентов.

Вторая стратегия — это корректировка направленности научной деятельности сотрудников кафедры педагогики на разработку актуальных проблем воспитания студентов в вузе, что достаточно четко прослеживается и на содержании ежегодных научно-практических конференций преподавателей КГУ.

Третья стратегия связана с тем, что результаты исследовательской работы сотрудников кафедры педагогики и других подразделений университета, Казанских вузов, так и других вузов Российской Федерации докладываются и обсуждаются на ежегодных научно-практических конференциях, которые чаще всего посвящаются актуальным проблемам воспитания студентов.

Так, например, по инициативе кафедры педагогики КГУ проведена XI Всероссийская научно-практическая конференция «Духовность здоровье и творчество в условиях мониторинга качества воспитания» (научный руководитель В.И. Андреев).

Следует отметить, что на этой конференции работала секция по высшей школе, где обсуждались следующие проблемы воспитания студентов:

- 1) духовность, здоровье и творчество, показатели, критерии и уровни развития студентов;
- 2) обучение и воспитание, ориентированные на развитие духовности, творческого потенциала и здорового образа жизни студентов;
- 3) духовно-нравственная, валеологическая и креативная культура педагога и студентов;
- 4) антинаркотическое воспитание студентов.

Наряду с обсуждением указанных проблем на конференции была презентация учебно-методических пособий и новых авторских диагностических методик.

Поскольку эта конференция является традиционной — ежегодной, то хотелось бы обратить внимание на то, что в ней обычно участвуют 150-200 педагогов средней и высшей школы, готовятся и изучаются материалы докладов, диагностических методик, которые так же могут быть использованы для совершенствования воспитания студентов на мониторинговой основе.

Четвертая стратегия — это совершенствование работы ФПК, что достигается путем актуализации проблем воспитания студентов, раскрытия мониторинговых технологий оценки качества воспитания студентов непосредственно на лекционных и семинарских занятиях, которые организуются преподавателями кафедры педагогики для вузовских преподавателей по линии ФПК. Так, например, В.И. Андреевым для слушателей ФПК КГУ читается спецкурс «Педагогика творческого саморазвития», где большое внимание уделялось методикам педагогической диагностики воспитанности и развития культуры студентов (нравственной, эстетической, экологической, валеологической, коммуникативной и др.)

Пятая стратегия — это усиление воспитывающих и диагностирующих функций самого учебного курса «Педагогика», который в настоящее время ведется на всех факультетах КГУ, на основе учебного пособия В.И. Андреева «Педагогика (учебный курс для творческого саморазвития)», Казань: Центр инновационных технологий, 2004. — 606 с.

В этом пособии представлено 20 диагностических методик, которые позволяют изучение курса «Педагогика» на диагностической основе.

В качестве примера приведем лишь несколько диагностических методик:

- оценка уровня интеллигентности личности;
- оценка уровня творческого потенциала личности;
- оценка уровня конкурентоспособности личности;
- оценка уровня конфликтности личности;
- оценка способностей к саморазвитию, самообразованию и др.

Применение этих и других диагностических методик, используемых в курсе «Педагогика», позволяет нам утверждать, что «Педагогику» как учебный предмет не только возможно, но и необходимо вести на мониторинговой основе. При этом усиливаются функции самопознания, рефлексии, саморазвития студента. Студент из объекта обучения и воспитания, становится активным субъектом самовоспитания и саморазвития.

2.2. Воспитательная деятельность куратора студенческой группы

В современных условиях, когда ответственность за свою судьбу полностью находится в руках самого человека, становится очевидным, что большая часть студенческой молодежи не обладают достаточной психологической и социальной готовностью жить полноценной вузовской жизнью, быть морально устойчивыми, достойно выходить из затруднительных ситуаций. Поэтому очень важно, чтобы в вузе рядом со студентом был человек, к которому можно было обратиться за помощью. Таким Человеком для студентов может стать куратор.

Куратор особенно нужен первокурсникам, которым необходимо узнать вуз, сориентироваться в тонкостях совместного проживания в общежитии, улаживать конфликты, необходима и определенная помощь в организации

студенческих мероприятий и досуга. Институт кураторства то упраздняется, то возрождается вновь.

Что же такой куратор? В словаре русского языка слово «куратор» (от лат. *curator* — попечитель, опекун) имеет два значения:

1) Лицо, которому поручено наблюдение за кем-либо, за чем-либо.

2) Студент-медик, прикрепленный к лежачему в клинике больному для наблюдения за ходом болезни.

Деятельность куратора подчинена общим целям обучения, воспитания и развития личности студента и студенческой группы.

Существует несколько типов кураторов. Оригинальная классификация кураторов приведена в работе Зелеевой В.П. [2]. Согласно этой классификации, выделяются следующие типы.

— **Куратор — «информатор»**. Куратор ставит своей основной функцией — своевременную передачу информации группе, но не вникает в жизнь группы, считая студентов достаточно самостоятельными.

— **Куратор — «организатор»**. Куратор считает необходимым налаживание тесных контактов в группе с помощью каких-либо внеучебных мероприятий (проведение вечеринки, посещения театров, музеев и т.д.) В свои обязанности включает участие старосты, чувствует ответственность за происходящие конфликты в группе и старается включаться в их разрешение.

— **Куратор — «психотерапевт»**. Куратор очень близко принимает к сердцу проблемы студентов, готов выслушать их откровения, поддержать их, старается помочь советом. Очень много личного времени он расходует на психологическую поддержку студентов, устанавливает слишком близкие контакты и рискует эмоциональным истощением, так как полностью предоставлен студенческим проблемам.

— **Куратор — «родитель»**. Куратор берет на себя родительскую роль и заботу о студентах. Он излишне их контролирует, нередко лишает инициативы, берет на себя ответственность решать личные проблемы студентов. Чаще выполняет контролирующую роль, требующую полного подчинения. Как правило, это кураторы старшей возрастной категории.

— **Куратор — «приятель»**. Куратор заинтересован в том, чем живет группа, он участвует во многих групповых мероприятиях. Студенты принимают куратора как члена группы, уважают его, но отсутствие дистанции может привести к тому, что в критических ситуациях куратору трудно предъявить требования. Чаще всего к этому типу кураторов относятся молодые преподаватели или аспиранты.

— **Куратор — «беззаботный студент»**. Куратор не считает нужным выполнять какие-либо обязанности, нечетко представляет круг своих полномочий. Он только формально считается куратором, нередко не имеет понятия, чем живет студенческая группа.

— **Куратор — «администратор»**. Куратор своей основной задачей ставит информирование администрации вуза о пропусках занятий студентами, он пе-

редает студентам требования деканата. Он формально выполняет контролирующую функцию.

В каждом из этих типов доминирует одна черта, а важно оптимальное сочетание всех необходимых функций куратора.

Выделим основные составляющие системы кураторства в вузе.

Основные составляющие системы	Краткая характеристика
1. Высший Совет кураторов	Состав: - проректор по учебной и воспитательной работе; - помощник проректора; - председатель студенческого профкома; - руководитель школы кураторов; - ведущие преподаватели кафедр педагогики, психологии, социологии
2. Формирование контингента	Принципы формирования: - личное желание; - занимаемая должность; - возраст
3. Регламентация системы наставничества	Должны быть разработаны и утверждены: - Положение о системе кураторства; - Положение о кураторе; - Положение о стимулировании работы кураторов.
4. Формы и методы работы с кураторами	Необходимо проведение периодических совещаний, собраний, конференций, организация круглых столов по проблеме кураторства. Необходимы программы повышения квалификации, литература, семинары для ознакомления с опытом работы других кураторов.
5. Документация куратора	Включает в себя: - Положение о кураторе; - журнал куратора, куда включен списочный состав группы с указанием: года рождения каждого студента, домашнего адреса и телефона, сведения о родителях, материальном положении, увлечениях, где окончена школа; - отчет куратора о проделанной работе перед Советом кураторов
6. Система стимулирования и поощрения	Денежные стимулы – доплата за наставничество, премирование. Неденежные стимулы – объявление благодарности, награждение ценным подарком, присвоение звания «Лучший куратор»
7. Повышение квалификации	Разработка и внедрение специальных учебных программ с использованием разнообразных обучающих технологий, ознакомление с опытом других кураторов из других городов

1. Работу кураторов студенческой академической группы должен координировать **Высший Совет Кураторов**. Совет должен оказывать помощь кураторам в проведении семинаров по обмену опытом, по методическим и теоретическим вопросам воспитательного процесса студенческой группы.

Кафедры общей педагогики, психологии и социологии должны обеспечить научно-методическое руководство кураторами.

2. **Подбор кураторов**. Как правило, кураторами назначают молодых преподавателей, и хотя им по возрасту легче понять учебные и житейские трудности студентов, у них небольшой жизненный, педагогический опыт, недостаточный багаж знаний по психологии. Зрелые преподаватели нередко не понимают молодых.

Личное желание имеет большое значение в налаживании контактов между наставниками и студентами.

3. **Регламентация системы наставничества**. Проблема обусловлена тем, что практика кураторства разнообразнее регламентного формата. Кураторов волнует, насколько простираются их функции. Тактичная боязнь влезать в чужую жизнь или наоборот, нежелание взваливать на свои плечи чужие заботы затрудняет решение проблем, связанных со студентами.

4. **Формы, методы работы кураторов. Система стимулирования**. Работа в условиях острого дефицита специальной литературы, методических указаний; скудный опыт; отсутствие периодических совещаний и собраний по вопросам кураторства напоминает поведение слепого щенка.

5. **Документация куратора**. По признанию самих кураторов, самое тяжелое — ведение журнала — чистейшей воды бюрократия.

6. Недостаточно разработанная система **стимулирования** или отсутствие ее является одной из главных причин формального отношения к своим обязанностям куратора.

Содержание деятельности куратора

Куратор — преподаватель, педагог и психолог в одном лице, связующее звено между студентами и администрацией вуза.

Деятельность куратора как виду человеческой деятельности свойственна такая характеристика как **продуктивность**.

Все уровни продуктивности и их краткая характеристика приведены в работе Зелеевой В.П. [2]:

1-й уровень — **непродуктивный**. Куратор предлагает студентам обращаться по интересующим их вопросам, сам не проявляя инициативы и заинтересованности.

2-й уровень — **малопродуктивный**. Куратор готов помочь обратившимся студентам, но ему не хватает педагогических и психологических знаний для тонкого анализа ситуации и решения проблемы.

3-й уровень — **среднепродуктивный**. Куратор владеет некоторыми бессистемными знаниями в области психофизических, потребностно-мотивацион-

ных, возрастных особенностей студентов, что помогает им иногда действовать успешно при разрешении конфликтных ситуаций.

4-й уровень — **продуктивный**. Куратор обладает необходимым багажом знаний, стремится пополнять его, понимая необходимость знаний при возникновении сложных ситуаций. Но не выходит за рамки формальных обязанностей.

5-й уровень — **высокопродуктивный**. Сложные ситуации куратор рассматривает как пищу для развития студентов и саморазвития. Он постоянно обновляет свои знания, творчески подходит к различным ситуациям, нередко сам организует развивающие ситуации для студентов.

Исследование Л.Н.Хасановой под нашим научным руководством показывает, что наиболее значимыми функциями деятельности куратора являются: диагностическая, информативная, коммуникативная, организационная, контролирующая, коррекционная, коммуникативная и,

1) **диагностирование** предполагает изучение личности студента в соответствии с имеющимися методиками, учитывая мнение преподавателей, работающих в группе;

2) **информирование** предполагает своевременное донесение студентам необходимой им информации об учебных и внеучебных мероприятиях;

3) **организация** предполагает совместное планирование досуга и других видов деятельности студентов;

4) **контроль** за посещаемостью и успеваемостью студентов, особенно на 1-3 курсах;

5) **коммуникация** предполагает участие в жизни группы, посредничество с деканом, администрацией вуза, поддержка благоприятной атмосферы в группе;

6) **коррекция** в воспитании студентов предполагает коррекцию в поведении студентов, пропаганду здорового образа жизни (походы на каток, на лыжах и др.);

7) работа с родителями предполагает информирование родителей о неуспеваемости и пропусках занятий студентом и совместное решение проблем.

Несмотря на то, что кураторство официально введено, однако, более чем очевидно, что требуется серьезная и кропотливая работа над совершенствованием деятельности кураторов.

В идеале должна существовать четко разработанная программа, нацеленная на:

— информирование кураторов об индивидуально-психологических особенностях студентов;

— использование знаний о социально-психологических характеристиках студентов для организации благоприятного климата внутри группы;

— изучение мотиваций и поведения студентов для формирования у них активной жизненной позиции, стремление к самообразованию, самовоспитанию, самосовершенствованию.

При составлении индивидуально-психологических характеристик необходимо использовать метод наблюдений за поведением студентов в процессе учебы, при выполнении общественной работы, при общении в студенческом коллективе. Дополнительную ценную информацию можно получить, используя различные виды диагностик. Однако трудоемкость применения и интерпретации результатов многих психологических методик и тестов замедляет их внедрение в практическую деятельность кураторов. Недостаточность знаний по педагогике и психологии при дефиците специализированной литературы, методических указаний для кураторов, дефиците семинаров и совещаний по проблемам воспитания студентов, плюс отсутствие материальных стимулов дает главный вывод — работа по совершенствованию кураторства должна быть продолжена.

При организации процесса совершенствования деятельности куратора необходимо принять во внимание следующие рекомендации:

— Четкое определение границ должностных обязанностей и полномочий кураторов.

— Организация школы молодых кураторов. Причем для приобретения базового багажа педагогических и психологических знаний и умений, лучше, если занятия будут организованы еще до распределения групп.

— Издание методических указаний для кураторов.

— Организация командировок в другие вузы, в вузы других городов для обмена опытом.

— Шефство над кураторами кафедр педагогики, психологии и социологии.

— Материальное поощрение работы кураторов.

Вместе с тем в воспитательной деятельности кураторов имеются значительные резервные возможности в повышении педагогической эффективности их работы. Так, например, для усиления диагностических функций с целью углубленного изучения личностных качеств студента и особенностей нравственного и делового климата в студенческом коллективе необходимо использовать тестовые методики (см. Приложение).

Раздел IV

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА

Глава 1. Педагогическая инноватика

1.1. Педагогическая инноватика как теория и технология нововведений

Завершая учебный курс «Педагогика высшей школы», автор хотел вместе с читателем как бы подняться над всеми общепедагогическими проблемами, теориями и технологиями и ответить на вопрос: А что же дальше? Как развернутся и пойдут вширь и вглубь инновационные процессы в области педагогики высшего образования в обозримом будущем? Ответы на эти вопросы с неизбежностью выводят нас в относительно новую и так необходимую нам сферу педагогической деятельности — педагогическую инноватику.

Приступая к инновационной деятельности в своей деятельности, нелишне задать серию вопросов самому себе: 1. Есть ли в вашей деятельности реальные условия для педагогических инноваций? 2. С кем из коллег можно было бы обмениваться творческими идеями, педагогическими находками? 3. Что нужно сделать, чтобы заинтересовать в вашей инновационной деятельности других? 4. Достаточно ли концептуально, теоретически осмыслена та инновация, за разработку и экспериментальную проверку которой вы беретесь? 5. При необходимости, с кем из ученых-педагогов вы могли бы посоветоваться? 6. Продумали ли вы в деталях все основные этапы той инновационной деятельности, за которую решились взяться? 7. В случае неудачи, не пострадают ли от вашей псевдоинновации ваши студенты?

Чтобы далее обсудить проблемы педагогических инноваций, остановимся подробнее на смысловом значении понятия «инновация». Как писал П.Щедровицкий [1], иностранное слово «инновация» в системе образования используется в следующих пяти смыслах.

Смысл 1. Под инновацией в начале 80-х годов понималось изменение психологического климата в учебном заведении, которое было обусловлено новыми целями и ценностями образования, реализацией идеи сотрудничества. А педагоги, ставшие идеалами этих нововведений, стали именоваться педагогами-новаторами.

Смысл 2. Педагогика М.Монтессори, а также идеи Вальдорфской педагогики, разработанные в начале нынешнего столетия, для мировой педагоги-

ческой культуры давно не являются инновацией. Однако в нашей стране эти идеи начали активно распространяться лишь в 70—80-е годы, поэтому второй смысл педагогических инноваций — это внедрение и распространение педагогических систем, в том числе, например, системы развивающего обучения.

Смысл 3. Учебные заведения и исследовательские группы, активно занимающиеся инновационной деятельностью, столкнулись с рядом проблем: 1) инновационные программы и обновленное содержание образования необходимо было совмещать с существующими учебными планами и программами; 2) педагогам, занимающимся инновационной деятельностью требовалось постоянное повышение квалификации; 3) главное — нужны были новые учебники и учебные пособия, новые схемы управления учебными заведениями, находящимися в поисковом режиме.

Преодолеть эти противоречия можно было, только разработав новые технологии проектирования, управления, обучения и воспитания. Именно в этом суть третьего смысла педагогических новаций.

Смысл 4. Инновационные процессы все больше втягивают в свою орбиту новые финансовые, информационные, социокультурные структуры и механизмы, которые создают платформу для создания элитных учебных заведений.

Смысл 5. Суть пятого значения инновационной деятельности заключается в том, что педагогическая деятельность приобретает устойчивый характер творческой педагогической деятельности, к тому же инновация, обладая огромным системным эффектом, оказывает положительное влияние на все стороны и компоненты учебно-воспитательного процесса.

Итак, под инновацией в настоящее время следует понимать то новое, оригинальное, что вводится в учебно-воспитательный процесс школы, а способы этого введения различны.

Инновационные процессы — это многофункциональные сложные процессы по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств.

Наряду с инновациями существуют **лжеинновации**, или имитация инновационной деятельности, которая внешне напоминает инновационный процесс: 1) формальная смена вывесок учебных заведений (была обычная средняя школа, стал многопрофильный лицей, колледж); 2) приглашается педагог-новатор, крупный ученый, читается общая, а иногда популярная лекция и считается, что педагогический коллектив занимается внедрением педагогической инновации; 3) иногда учебное заведение заключает формальный «договор» с научной структурой (институтом, исследовательской лабораторией) и выдает это за внедрение инновации; 4) иногда смена — подновленное старое выдается за принципиально новое и т.д.

Существуют и реальные **барьеры для инновационных процессов**: 1) консерватизм определенной части педагогов (особенно опасен консерватизм администрации, учебного заведения, когда новое изначально не признается, тормозится); 2) ложное следование традиции («У нас и так все хорошо», «Наши выпускники успешно трудятся и без нововведений»); 3) отсутствие необходи-

мых финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инновации, особенно для педагогов-экспериментаторов; 4) неблагоприятные социально-психологические условия (например, постоянные конфликты в педагогическом коллективе) и др.

Действительно, инновации, за которые так ратовала большая часть творчески работающих педагогов, не оказались столь уж безобидными.

Обновление содержания, непрерывный поиск новых форм и методов обучения и воспитания смогли выдержать не все учебные заведения. Эффективность инновации зависит от: 1) концептуально интересной, перспективной, научно и практически значимой идеи (в идеале научно разработанной концепции инновации); 2) творчески работающего педагога; 3) в педагогическом коллективе хотя бы половина (в идеале 60%) творчески и с энтузиазмом ее воспринимает; 4) активной связи с крупными авторитетными учеными; 5) вовлеченности в инновационные процессы администрации учебного заведения; 6) доброжелательного, а не казенно-бюрократического отношения со стороны государственных органов управления образованием.

Несмотря на трудности и невероятное число педагогических инноваций в современном образовательном пространстве России, большинство из них имеет много общего. Более того, каждая инновация, какой бы оригинальной она ни была по своим целям, содержанию, методам, имеет некоторые инварианты, т.е. те общие методологические принципы и правила, которые и позволяют создать, опять-таки, достаточно инвариантную технологию педагогических нововведений. Итак, педагогическая инновация как понятие отражает достаточно значимую область педагогической деятельности. Но какую? Одна из попыток очертить эту область: выделить ключевые проблемы, объект, предмет и задачи педагогической инновации, наметить ее приоритетные стратегии на ближайшее будущее — вот перечень вопросов, которые хотелось бы обсудить вместе с читателями в заключительной главе этой книги.

Сразу отметим, что существует тенденция включать в педагогическую инноватику любые нововведения, в том числе освоение передового педагогического опыта. Однако непосредственное заимствование, перенесение передового педагогического опыта в условия профессиональной деятельности конкретно взятого преподавателя часто не дает ожидаемого эффекта. Причин в этом случае бывает несколько. Но одна из главных заключается в том, что этот опыт не был достаточно глубоко осмыслен, и из него не взята на вооружение сама идея, принцип, метод работы учителя.

В связи с этим уместно привести слова К.Д.Ушинского: «Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признать деятельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. **Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт ...**» [2]. Вместе с тем преподаватели часто требуют, чтобы педагогические идеи, теории были доведены до уровня педагогических технологий и только после этого осуществлялось их внедрение в педагогическую практику. Однако не все педагогические теории, концепции технологи-

зируются. И это утверждение не для всех очевидно. Вначале, когда появилась идея технологизации в образовании, многим представлялось, что это верный путь спасения образования от его низкого качества. Но практический опыт показывает, что там, где мы выходим на глубинные проблемы воспитания, духовно-творческого развития и саморазвития личности, технологизация все менее и менее возможна, а чаще всего просто опасна. Поэтому для ряда педагогических концепций (где успех на 90% зависит от профессионально-творческого потенциала педагога), речь, очевидно, может идти только о педагогических методиках, но никак не о технологиях.

Более того, автор этих строк пришел еще к одному важному выводу. На современном этапе развития педагогики технологический подход целесообразен в основном для дидактики, для тех ее форм и методов обучения, по которым накоплен и систематизирован значительный теоретический и эмпирический материал. Что же касается теории и практики воспитания, то в этом направлении педагогической деятельности мы чаще всего имеем дело с методиками, но их еще нельзя назвать технологиями воспитания, так как один из главных признаков педагогических технологий — гарантированность качества воспитания — мы пока дать не можем. Однако это не означает, что поиски инноваций в области педагогических технологий должны ограничиваться только дидактикой. Вероятно, медленно, но все настойчивее будет расширяться проблемное поле педагогических технологий. Вот почему в разделе «Теория и практика воспитания» автор предпочитает использовать традиционное словосочетание «методика воспитания» вместо «технология воспитания», так как содержательно это будет более оправданно.

Задумывались ли вы, уважаемый читатель, почему модернизация российского образования не идет столь эффективно, как того хотят реформаторы? Судьба многих российских, да и не только российских, реформ имеет много типичного. Анализ российских и американских реформ и инноваций имеет много мифов и реальностей [3].

Реформы и инновации в сфере образования часто обречены на провал, так как они основаны на целом комплексе мифов.

Миф 1. Внедрение осуществляется ранее изобретения. Суть мифа заключается в следующем. Идея еще только родилась в пылком воображении ученого или педагога-новатора. Обладая литературным талантом, он пишет броскую статью. Ретивые журналисты придают этой идее соответствующую рекламу и ... пошло-поехало. Вся страна берет на вооружение эту «блестящую» псевдоинновационную педагогическую идею.

Реальность 1. Естественно, в этих условиях, кроме идеи, ничего более нет. Нет научно обоснованной теории, программы, методик, и реальная реформа образования на основе этой «блестящей идеи» не идет и никакого повышения эффективности обучения и воспитания не дает.

Миф 2. Крупномасштабная реформа начинается сверху. Она разрабатывается в недрах министерских кабинетов. Ее инициатор, как правило, новый ми-

нистр образования или государственный деятель, обладающий инициативой и властью, но не представляющий всю инертность образовательной системы, не говоря уже о тех сложнейших проблемах, которые предстоит решить, пока идеи реформы, запущенные сверху, дойдут до конкретного учебного заведения.

Реальность 2. Реформа чаще всего не идет уже потому, что она не является органическим синтезом теории и практики. Реформаторы желаемое часто выдают за действительное. Реалью же реформы в образовании при этой схеме обречены на провал изначально, так как ей, с одной стороны, оказывают сопротивление снизу, т.е. педагоги-практики, с другой — теоретические основы реформ часто бывают разработаны на уровне лозунгов и деклараций.

Миф 3. Некоторая оригинальная педагогическая идея дала эффект в локальном педагогическом эксперименте или в работе педагога-новатора. Она берется на вооружение, становится главной, универсализируется.

Реальность 3. Локальные педагогические эксперименты, их эффективность не всегда удается экстраполировать, эффективно и применительно к условиям всей страны распространить. Например, опорные конспекты, которые успешно и, надо заметить, блестяще применили В.Ф.Шаталов и ряд его последователей. Однако в масштабах всей страны распространение и внедрение этой идеи не получилось.

Миф 4. При разработке каких-либо педагогических проблем часто используют понятия «системный» и «комплексный» подходы. Статьи, даже отдельные диссертации постоянно включают эти модные понятия.

Реальность 4. На деле и в теории, и в педагогической практике достичь системного или комплексного подхода чрезвычайно сложно. В этих случаях часто мнимое выдается за действительное. Так, например, было в начале 80-х годов, когда разрабатывалась и активно внедрялась идея комплексного подхода в воспитании. Вместо разработки идеи воспитания и образования на междисциплинарном уровне и комплексно, с позиции физиологии, психологии, педагогики, методики, широко использовался лишь термин «комплексный подход». До реальной практики идеи комплексного подхода так и не дошли.

Миф 5. Блестящая педагогическая идея заимствуется из зарубежной системы образования и начинает внедряться в масштабах всей страны.

Реальность 5. Любая педагогическая идея, какой бы блестящей она ни была, какой бы эффект она ни давала за рубежом, в российском образовательном пространстве без корректировки не идет. Так по существу произошло с идеей «образовательных стандартов», которая была заимствована из системы образования США.

Уже в первые годы (1995—2000) стало ясно, что ее внедрение в России не даст того педагогического эффекта, который на образовательные стандарты возлагался. Это, однако, не значит, что разрабатывать и доводить до уровня технологии образовательный стандарт не следует. Как раз наоборот. Потребуется еще много усилий в теоретических и экспериментальных исследованиях, чтобы образовательные стандарты дали свой положительный практический

эффект в условиях российской системы образования. Но что в таком случае способствует эффективности инновационной деятельности и ее практической результативности? Анализ мифов и реальностей, а главное — практического опыта инновационной и реформаторской деятельности в сфере российского образования позволяет нам выделить ряд факторов и условий, о выполнении которых необходимо всякий раз помнить и инноваторам, и реформаторам любого ранга (от рядового преподавателя до министра):

- инновационные идеи должны быть убедительными, четкими и ясными, адекватными реальным практическим потребностям совершенствования образовательно-воспитательных систем в России, иметь точный адресат;

- инновационные идеи должны быть развиты, трансформированы в четкие и ясные цели, принципы, содержание, доведены до уровня программ, учебных пособий, конкретных технологий обучения;

- инновационная деятельность должна начинаться с локальных комплексных (медико-социально-психолого-педагогических экспериментов). Расширение зоны экспериментальной и инновационной деятельности должно идти параллельно с обучением и переподготовкой педагогических кадров;

- необходимо правовое и экономическое обеспечение инновационной деятельности (четкое определение, кто и что может и должен делать: должная финансовая поддержка инновационной деятельности на всех этапах и уровнях).

Реформаторам и инноваторам необходимо помнить, что управление развитием образования XXI века, вероятно, будет идти параллельно в двух плоскостях: а) управление **в режиме функционирования**; б) управление **в режиме творческого саморазвития** образовательных учреждений в условиях непрерывной инновационной деятельности. Нововведение в каком-либо блоке (элементе) образовательной системы с неизбежностью приводит к перестройке всей системы. И к этому надо быть всегда готовым.

Среди проблем педагогической инноватики не последнее место занимают проблемы модернизации образования, которые периодически проводятся в России. Если даже мысленно охватить взором развитие высшего образования в России за последние 10 лет, то анализ идей, концепций, содержания в сфере развития высшего образования может дать много ценного для педагогической инноватики.

Однако сначала уточним смысл понятия «модернизация», которое в толковых словарях разъясняется через такие признаки, как улучшение, совершенствование, переустройство какой-либо стороны институтов, учреждений общественной жизни, как нововведения, направленные на улучшение функционирования и развития какой-либо системы.

С учетом современных представлений и осмысления опыта российских реформ в сфере образования можно принять за основу следующее определение.

Модернизация в сфере образования — это система нововведений, направленных на совершенствование, улучшение функционирования, развития

и саморазвития образовательных учреждений и системы их управления в целом.

Среди позитивных тенденций в инновационных процессах модернизации высшего образования в России в последние годы можно отметить следующее:

- появилось много авторских концепций и новых идей, технологий;
- осуществляется переход на обновленные программы, методики обучения и воспитания;

- разрабатываются региональные программы развития образования, учитывающие социально-экономические и культурно-этнические особенности субъектов Российской Федерации;

- на основе идей гуманизации и гуманитаризации активно обновляется содержание профессионального образования;

- все формы, методы, сам процесс обучения и воспитания перестраиваются с учетом лично-ориентированного подхода к совершенствованию образования;

- все большее число образовательных учреждений из режима функционирования переходит в режим творческого саморазвития;

- в наиболее продвинутых в инновационном плане образовательных учреждениях создаются диагностические службы (валеологические, психологические, социологические, педагогические, службы оперативной и комплексной диагностики личности и коллектива);

- возрастает интерес к пониманию того, что воспитанию духовно и физически здоровой личности должен быть отдан приоритет. Появилось много новых технологий обучения, которые дают достаточно высокий уровень гарантий их эффективности;

- управление качеством образования все более строится на диагностической основе, на выявлении резервных возможностей личности преподавателя и студента;

- идет непрерывный процесс обучения, переподготовки педагогических кадров, при этом все большее внимание уделяется не только психолого-педагогической компетентности вузовского педагога, но и развитию его методологической культуры как педагога-исследователя.

Существуют разнообразные формы вовлечения преподавателя в инновационную деятельность: 1) организация постоянно действующего (как правило, раз в месяц) научного семинара по наиболее актуальным проблемам; 2) стажировка отдельных преподавателей в научно-исследовательских институтах и других высших учебных заведениях; 3) педагогические советы, «круглые столы», дискуссии; 4) деловые, ролевые, эвристические игры по генерированию новых педагогических идей; 5) творческая работа преподавателей в методических объединениях; 6) участие в республиканских, городских, районных научно-практических конференциях; 7) обобщение как собственного опыта, так и передового педагогического опыта; 8) занятия на специальных курсах повышения квалификации; 9) самостоятельная исследовательская, творческая работа

над темой, проблемой; 10) участие в коллективной экспериментально-исследовательской работе в рамках некоторой общей проблемы.

Существует более 20 критериев для классификации нововведений: долговременные и кратковременные, рассчитанные на малые группы и общества, радикальные и реформаторские в образовании, в труде, в досуговой деятельности, авторитарные и либеральные, инициативные и административные и т.д.

Нововведения в сфере образования могут существенно влиять на качество обучения и воспитания личности, если они: 1) охватывают и педагогов и студентов; 2) имеют достаточно большое число единомышленников; 3) организовано поэтапное освоение нововведений.

Содержательно педагогические инновации проявляются в различных аспектах и стратегиях совершенствования образовательных систем: 1) в разработке концепций развития и саморазвития образовательного учреждения; 2) в обновлении содержания образования; 3) в изменении или разработке новых методов, методик, педагогической технологии обучения, воспитания и развития личности и (или) коллектива; 4) в совершенствовании организационных форм обучения, воспитания и развития личности и (или) коллектива; 5) в совершенствовании управления и самоуправления образовательного учреждения и др. Кроме того, в процессе инновационной деятельности описывается внедрение как отечественного, так и зарубежного передового педагогического опыта. И само собой разумеется, инновационный процесс требует в той или иной форме организации педагогических экспериментов и дополнительных исследований.

Особенности педагогических проблем заключаются в том, что они многоаспектны. Поэтому в их разработке важен ракурс, взгляд исследователя, его стратегия рассмотрения и исследования проблемы.

Перечислим некоторые из возможных исследовательских стратегий: социологическая, личностная, управленческая, историческая, генетическая, бинарная (с позиции преподавателя и студента), содержательная, процессуальная, критериальная, понятийная и др.

Анализируя инновационную деятельность, нельзя не остановиться на особенностях личности педагога-новатора. Педагог-новатор — это педагог, который: 1) одержим неутомимой любознательностью, поэтому постоянно учится, занимается самообразованием; 2) привык мыслить системно и постоянно усматривает противоречия или отдельные «нестыковки» в функционировании и развитии образования как системы; 3) у которого постоянно рождаются идеи, часть из них он стремится реализовать практически; 4) является нарушителем спокойствия и чаще других создает в коллективе конфликтные ситуации, т.е. он человек конфликтный, поскольку ему «больше всех надо!»; 5) стремится к максимальной творческой самореализации; 6) у которого зарождается, а иногда и создается своя оригинальная система обучения, воспитания, контроля и т.д.; 7) имеет свой оригинальный взгляд, свою точку зрения на многие проблемы образования, обучения, воспитания и развития личности; 8) творческий

энтузиазм и профессиональное подвижничество которого чаще всего недооцениваются или оцениваются с явным опозданием.

Для педагогической инноватики, для ее развития как теории и технологии педагогических нововведений важно знать на следующий вопрос: Каковы факторы и барьеры творческого саморазвития педагога в инновационной деятельности? В поисках обоснованного ответа на этот вопрос под научным руководством автора было специально выполнено сравнительное исследование Н.Ш.Чинкиной [4], результаты которого заключаются в следующем.

Сравнительный анализ факторов и барьеров творческого саморазвития педагогов в условиях инновационной деятельности позволяет сделать следующие выводы:

1. Наиболее значимыми позитивными факторами творческого саморазвития педагога в условиях инновационной деятельности являются:

а) **психологические**: 1) стремление к профессиональному росту; 2) творческая инициатива; 3) профессиональная компетентность; 4) способность к самоанализу, осознанию своих достоинств и недостатков; 5) интерес к педагогическим инновациям; 6) высокий творческий потенциал педагога; 7) способность к видению психологических проблем; 8) уровень способностей к самоорганизации, самоуправлению; 9) интеллигентность, уровень общей культуры;

б) **профессионально-педагогические**: 1) стремление к высоким результатам своего труда; 2) творческий потенциал педагога; 3) интерес к новым идеям в области педагогики и психологии; 4) способность к сотворчеству, сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами; 5) интерес к педагогическим инновациям, новым технологиям обучения, воспитания; 6) умение творчески перенимать опыт других; 7) педагогическое мастерство; 8) склонность и стремление заниматься экспериментально-исследовательской работой; 9) профессионализм;

в) **организационно-педагогические**: 1) возможность обучаться на курсах повышения квалификации;

г) **в группе социальных факторов** наиболее значимые позитивные факторы творческого саморазвития педагога не выделяются.

2. В условиях инновационной деятельности наиболее значимыми **барьерами** творческого саморазвития педагога являются социальные — низкий уровень заработной платы, а также низкий уровень и качество медицинского обслуживания.

3. Наиболее значимыми организационно-педагогическими барьерами, препятствующими творческому саморазвитию педагога, являются: 1) отсутствие должных связей с учеными и недостаточность их участия в организации экспериментально-исследовательской работы; 2) отсутствие хорошо спланированной экспериментально-исследовательской работы.

4. Психологические — личностные качества, которые одинаково высоко оцениваются по значимости в творческом саморазвитии педагогов в условиях инновационной деятельности — это творческая инициатива самого педагога.

5. Социальные факторы могут способствовать, а также препятствовать творческому саморазвитию педагога в условиях инновационной деятельности. Значимость их зависит от конкретных социально-бытовых условий каждого отдельного педагога. Такими факторами являются: условия для самообразования; условия для продолжения образования, повышения квалификации; нравственно-психологический климат в коллективе.

Для педагогической инноватики как теории и технологии педагогических нововведений чрезвычайно важно ответить на вопрос: Что способствует, а что препятствует творческой самореализации педагога в инновационной деятельности?

Под **творческой самореализацией** педагога понимается процесс осуществления его творческих замыслов для достижения намеченных целей в решении лично-значимых педагогических проблем, позволяющих личности максимально полно реализовать свой творческий потенциал.

Многомерный подход к рассмотрению сущности и природы творческой самореализации приводит нас к реальному составлению ее из двух частей: инвариантной и вариативной. Под инвариантной моделью творческой самореализации мы подразумеваем научно-обобщенную, нормативную характеристику данного процесса. В современных условиях педагог может творчески самореализовать себя как преподаватель-исследователь, как воспитатель-исследователь и как методист-исследователь. Эти направления творческой самореализации педагога являются вариативной частью, а сам процесс осуществления творческого замысла — инвариантной. Таким образом, инвариантная модель творческой самореализации педагога представляет собой необходимый «комплект» потребностей, установок, ценностных ориентации, творческих способностей, свойств характера, обеспечивающих личности педагога высокую результативность творческой самореализации во всех основных видах деятельности. Способности педагога к творческой самореализации базируются на его профессиональной и методологической культуре. И поскольку формирование личности педагога — и как процесс, и как результат ее развития — происходит под влиянием среды, наследственности и образования, мы выходим на зависимость профессиональной и методологической культуры учителя от среды, наследственности и образования. Следует подчеркнуть, что способности к творческой самореализации — один из главных компонентов инвариантной модели творческой самореализации педагога.

Как любой процесс, творческая самореализация нуждается в сравнительной оценке и изучении ее эффективности. С этой целью были разработаны показатели и критерии эффективности творческой самореализации педагога. При систематике показателей и критериев целесообразнее их оптимизировать и минимизировать с тем, чтобы их можно было использовать практически.

Опираясь на инвариантную модель, показатели и критерии творческой самореализации, мы выходим на необходимость обучения педагогов методологии творческой самореализации, целью которого является повышение

эффективности образовательного процесса, в котором самореализация выступает внутренней потребностью и критерием развития личности. Обучение вузовского педагога методологии творческой самореализации предполагает: 1. **Диагностический блок.** Определение типологии личности педагога. Изучение способностей к творческой самореализации. Оценка уровня творческого потенциала педагога. 2. **Аналитический блок.** Аналитическое выделение приоритетного направления в деятельности педагога, главных задач и целей. 3. **Организационно-деятельностный блок.** Подбор педагогического комплекса (совокупности связанных между собой способов, приемов, средств, форм и видов деятельности, алгоритмов действий) в соответствии с диагностическими данными. 4. **Оценочный блок.** Творческая рефлексия, самооценка. 5. **Прогностический блок.** Прогнозирование результатов творческой самореализации педагога.

Ценность данной схемы обучения педагогов методологии творческой самореализации в том, что она воспроизводима, если опирается на соответствующие показатели и критерии.

Показатели и критерии эффективности творческой самореализации педагога

Направления творческой самореализации	Показатели эффективности	Критерии оценки
1. Преподаватель – исследователь	Наличие личной творческой концепции преподавания: степень оригинальности и новизны методики (технологии) обучения	Научность, обоснованность, учет типологии личности преподавателя, оригинальность, новизна, эффективность
2. Воспитатель – исследователь	Создание личной творческой концепции воспитания; степень оригинальности и новизны методики (технологии) воспитания	Актуальность, практичность, учет типологии личности воспитателя, эффективность, обоснованность, системность
3. Методист – исследователь	Построение методической работы с использованием средств педагогической диагностики; степень методологической культуры	Диагностичность, эффективность, прогностичность, концептуальность, научность, обоснованность
4. Ключевые способности к творческой самореализации	Способности к творческому саморазвитию, к творческой деятельности, видеть проблемы, к прогнозированию, к внедрению инноваций, к исследовательской работе, к программированию своей деятельности, к творческой рефлексии, к генерированию идей, к воплощению творческого замысла	

В заключение параграфа, как бы интегрируя вышеизложенное, сформулируем **принцип непрерывности педагогических инноваций как один из важнейших и перспективнейших принципов творческого саморазвития вузовского педагога**. Без систематической последовательной реализации этого принципа высшая школа XXI в. вряд ли выполнит те высокие образовательно-воспитательные задачи, которые на нее возлагаются.

1.2. Саморазвитие методологической культуры вузовского педагога

Проблема саморазвития методологической культуры вузовского педагога чрезвычайно сложна и многогранна. В рамках этого параграфа остановимся лишь на основных стратегиях-направлениях этого процесса.

Однако вначале уточним, что следует понимать под методологической культурой педагога.

Методологическая культура педагога — это интегральная характеристика степени его овладения современными методологическими знаниями, исследовательскими умениями и способностями по применению научных принципов, методов и средств педагогического исследования.

Как следует из определения, методологическая культура педагога — это не результат одного дня работы или каких-то кратковременных усилий, а непрерывная, длительная работа над собой.

Саморазвитие методологической культуры педагога становится все более актуальным. Так, в современных условиях многие вузы самостоятельно ведут педагогические эксперименты, и порой молодой, начинающий педагог сразу по окончании вуза активно включается в научно-исследовательскую работу. Да и в процессе обучения в вузе он, если по настоящему готовит себя к профессионально-педагогической деятельности, активно участвует в учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе.

Поскольку далее речь пойдет о саморазвитии методологической культуры педагога, то для целей самопознания важно дать самооценку того начального уровня методологической культуры, на котором вы находитесь. Для этого вам предлагается использовать анкету-тест № 5 на самооценку методологической культуры вузовского педагога (см. Приложение). В результате самотестирования вы можете получить для себя ответы на следующие вопросы. Каков у вас общий уровень методологической культуры? Какие из компонентов, качеств методологических знаний, умений, способностей и других личностных свойств у вас более развиты и какие существенно отстают? Чтобы в саморазвитии методологической культуры педагога произошли сдвиги, необходимо взять на себя вполне добровольно и осознанно функции педагога-исследователя, педагога-экспериментатора. Однако при проектировании и проведении педагогического эксперимента следует помнить, что экспериментальная работа всегда

имеет долю риска. Она не застрахована от неудач и ошибок и даже негативных результатов. Поэтому всегда необходимо помнить, что до проведения педагогического эксперимента следует мысленно проиграть все возможные его варианты с тем, чтобы свести к минимуму педагогический риск.

В современных условиях, когда экспериментально-исследовательской работой стали активно заниматься значительное число преподавателей, очень важно, чтобы материалы, отражающие исходные концептуальные идеи, рабочие гипотезы, цели, задачи эксперимента, да и сам дидактический материал, методики, педагогические технологии, которые не предполагается проверять в условиях эксперимента, прошли предварительную экспертизу. В качестве коллективного эксперта могут быть приглашены наиболее опытные и прогрессивно мыслящие преподаватели — коллеги, с которыми вы работаете, сотрудники кафедр педагогики университета, педагогического вуза. Кроме того, в качестве экспертов могут выступать и отдельные крупные ученые, имеющие опыт экспериментально-исследовательской работы в области педагогики.

Если педагог впервые приступает к экспериментально-исследовательской деятельности, то, как показывают наши наблюдения, для него представляет определенную трудность правильно сформулировать проблему, выделить объект и определить предмет исследования, сформулировать цель эксперимента, рабочую гипотезу, определить задачи и выбрать соответствующие данному эксперименту методы и средства педагогической диагностики.

Итак, представим себе, что вас не устраивает существующая методика или какой-либо отдельно взятый метод обучения и воспитания. Например, при обучении решению творческих задач преподавателя, как они часто говорят, используют метод эвристических вопросов в форме серии наводящих вопросов, которые позволяют студенту глубже осмыслить суть задачи, ее особенности, вплотную подвести студента к идее решения задачи.

Но в одно прекрасное время вы осознаете, что эвристические вопросы мало что дают. Не лучше ли использовать для отдельного типа творческих задач предварительно разработанные специальные эвристические предписания, то есть те же эвристические вопросы, которые вы задаете при решении этого типа задач, но выраженные в едином ключе в форме целостного эвристического предписания-наставления.

Итак, как сформулировать проблему? В чем ее суть? Чтобы сформулировать проблему, следует уточнить суть противоречия, так как любая проблема формулируется на основе уже выявленного противоречия. А противоречие — это рассогласование чего-то с чем-то. Не случайно противоречие в логическом словаре Н.И.Кондакова определяется как «взаимодействие между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний» [18, с.424]. Более того, наука не разрешает противоречий на практике, а только дает ответы, как их разрешить. Слово «проблема» часто отождествляется с «задачей». Проблема в научном исследовании выступает как осознаваемое исследователем противоречие, разрешение которого может дать принципиаль-

но новое научное знание. Таким образом, проблема логически вытекает из противоречия и формулируется не как частная, а как комплексная задача, которая вбирает в себя все задачи вместе взятые.

Объект исследования — это та достаточно широкая область научной деятельности, в рамках которой ведется исследование. Объект — это то, что будет глубоко и всесторонне изучаться исследователем.

В качестве объекта педагогического исследования может быть выбран, например, целостный учебно-воспитательный процесс или обучение какому-либо конкретному предмету.

Предмет исследования — это конкретно взятая сторона, часть объекта, которая исследуется наиболее глубоко и тщательно. Так, если объектом исследования выбран учебно-воспитательный процесс, то в качестве предмета может быть его содержание или, например, методы, стимулирующие творческую деятельность студентов.

После того, как вы выделили то, что является объектом и предметом вашего исследования, уточните **цель исследования**. Формулировка цели обычно начинается со слов: определить, обосновать, создать, выявить, проверить и т.д. Обозначая цель исследования, вы, как правило, должны ответить на вопрос: «Чего вы хотите достичь в результате экспериментально-исследовательской работы?».

Конкретизация целей экспериментально-исследовательской деятельности. При определении целей экспериментально-исследовательской деятельности часто допускается ряд типичных ошибок.

Во-первых, цели подменяются общими функциями обучения, воспитания, которые заключаются в создании условий для формирования знаний, умений, всестороннего развития творческих, коммуникативных и других личностных качеств.

Во-вторых, цели часто отождествляются с «социальным заказом», то есть совокупностью наиболее значимых требований общества, которые предъявляются к студенту. Например, общество рассчитывает на то, что высшая школа, осуществляя учебно-воспитательную работу, создает условия для профессионального становления студентов, для развития творческой, интеллигентной, конкурентоспособной личности и т.д.

Цель педагогического эксперимента — это конкретный, качественно и количественно охарактеризованный, наиболее вероятный ожидаемый результат, который планируется достичь к определенному моменту времени. Для самоконтроля правильности формулировки цели педагогического эксперимента необходимо иметь в виду, что она (цель) должна соответствовать следующим семи критериям:

- 1) четкости формулировки;
- 2) полноте признаков ожидаемого конечного результата;
- 3) контролируемости, то есть возможности оценить, сравнить с некоторым эталоном;
- 4) реальности достижения;

5) связи с проблемой, концептуально значимой идеей, гипотезой исследования;

6) временной определенности и ограниченности;

7) прогностичности, то есть она должна отвечать на вопрос: ни что нужно сделать, а чего следует достичь?

Гипотеза эксперимента — это лаконично, ясно сформулированное предположение о причинно-следственных связях явлений, процессов, достоверность которых можно проверить не иначе как экспериментально. Следует помнить, что гипотеза всегда содержит в себе вероятностное знание, нуждающееся в экспериментальной проверке. Выдвижение гипотезы чаще всего осуществляется: а) по аналогии, б) в результате дедуктивных выводов, в) на основе обобщения эмпирических фактов. Гипотеза должна быть непротиворечивой, экспериментально проверяемой, эвристичной, то есть обладающей информационной новизной, предсказательно-объясняющей.

Чтобы проверить правильность формулировки выдвигаемой вами гипотезы, необходимо иметь в виду, что она должна отвечать следующим требованиям-критериям:

1. *Концептуальности* — гипотеза должна развивать ранее существующую педагогическую концепцию или быть основой для разработки новой педагогической теории.

2. *Новизне* — гипотеза должна отражать новую для педагогической теории и педагогической практики идею.

3. *Проверяемости* — гипотезу необходимо сформулировать так, чтобы ее можно было экспериментально проверить.

4. *Практической значимости* — гипотеза, будучи реализована на практике, должна позитивно и существенно влиять на педагогическую практику, то есть повышать эффективность и качество учебно-воспитательного процесса.

5. *Объяснительности и доказательности* — гипотеза должна объяснять и доказывать некоторую совокупность ранее не объясненных, недоказанных фактов, явлений.

Формулировка задач исследования — это разбивка проблемы с учетом целей и гипотезы эксперимента на ряд взаимосвязанных задач, из которых некоторые могут быть решены теоретически, другие — экспериментально, третьи — на основе осмысления и обобщения результатов эксперимента. Например:

1. Изучить педагогическую и методическую литературу по организации и приемам стимулирования учебно-творческой деятельности студентов в процессе решения творческих задач по естественному циклу предметов.

2. Отобрать и структурировать педагогические приемы и правила в виде эвристических предписаний для студентов.

3. Проверить экспериментально эффективность применения эвристических предписаний для решения определенного класса творческих задач в обучении физике, химии, биологии.

4. Проанализировать и обобщить результаты экспериментально-исследовательской работы.

Этапы экспериментально-исследовательской деятельности. Следует иметь в виду, что процесс исследовательской деятельности, чаще всего с учетом решаемых задач, разделяется на ряд этапов.

I этап — как правило, *этап теоретической изучения исследуемой проблемы* и проведения, если это соответствует логике исследования, отдельных *кратковременных поисковых и педагогических экспериментов*.

II этап — *проведение развернутых долговременных экспериментов* с использованием средств педагогической диагностики — проведения, как это принято говорить у педагогов-исследователей, «срезов» с помощью анкет, тестов, педагогических наблюдений, особенно на начальном и конечном этапах педагогического эксперимента.

III этап — *обработка материалов педагогического эксперимента*, теоретическое осмысление и обобщение его результатов, написание статей и выступления по итогам экспериментально-исследовательской работы на научных семинарах, конференциях с целью обсуждения порученных результатов.

IV этап — более широкое *внедрение* полученных результатов в педагогическую практику.

Эвристическое предписание для саморазвития методологической культуры педагога.

1. Усмотрев педагогическое противоречие, попытайтесь сформулировать педагогическую проблему.

2. Изучите по имеющейся литературе все наиболее существенное, чтобы понять проблему и углубить ваше представление о ней.

3. Сформулируйте идеи, все возможные рабочие гипотезы решений педагогической проблемы.

4. Конкретизируйте цель, задачи, попытайтесь разработать программу исследования.

5. Непрерывно уточняйте, работайте над методологическим аппаратом исследования, опираясь на методологические принципы, методы педагогического исследования.

6. Ведите педагогический дневник, куда записывайте свои педагогические наблюдения, свои наиболее яркие впечатления и открытия.

7. Не пренебрегайте опытом, советами авторитетных для вас ученых. Одновременно активно сотрудничайте с педагогами-новаторами, педагогами-практиками.

Завершая первую главу, хочется посоветовать читателю особенно вдумчиво отнестись к «вопросам и заданиям для творческого саморазвития». На вопросы необходимо ответить самостоятельно или найти ответ в данном учебнике или книгах, список которых предлагается. Что же касается заданий для творческого саморазвития, то они чаще всего требуют микроисследований, написания рефератов, дискуссий, могут быть использованы преподавателем в качестве тем для семинарских занятий или дипломных работ.

1.3. Банк педагогических идей

Одним из перспективных направлений педагогической инноватики должно стать создание банка педагогических идей и изобретений. Серьезная попытка развернуть работу в этом направлении велась в последние годы в Москве В.М.Полонским, В.И.Журавлевым. Эту идею развивали и педагоги из Челябинска. Как нам представляется, банк педагогических идей можно и нужно создавать не только на уровне страны, но и в условиях конкретно взятого вуза. Педагогические идеи лучше всего систематизировать в форме специальных карточек, в которых следует указать: автора идеи, дату ее выдвижения, в чем суть идеи, где предположительно она может быть применена, каков возможный ожидаемый педагогический эффект.

Новые педагогические идеи можно черпать из различных источников: книги, научных дискуссии, педагогической практики, Считаю, что одним из источников могут служить педагогические журналы, «Учительская газета» или, например, газета «Первое сентября». Причем обратим внимание на то, что новые педагогические идеи чаще всего просматриваются не у профессиональных ученых-педагогов со стажем и высоким уровнем педагогического мастерства, а у авторов статей, имеющих «свежий», а потому новый взгляд на вечные педагогические проблемы.

Так, например, в газетной статье Г.Слободчиковой «Американская школа глазами любопытных русских» [6], где описаны результаты беседы-интервью со старшеклассниками из России, в течение года обучавшимися в США, находим ряд интересных наблюдений, которые могут пополнить банк педагогических идей. Приведем некоторые из них:

Марина Малыхина: «...Поразило меня отношение к проблемам. Если является трудная задача, у нас просто услышишь: «О, это нереально». У американцев совсем другая реакция. Даже о самом сложном случае они говорят: «Это трудно, но, наверное, возможно. Давайте искать пути решения». Оптимизм, готовность к преодолению трудностей — вот что отличает людей в США от нас. В Америке принято улыбаться даже тогда, когда тебе плохо». Как видим, **мы еще мало делаем для воспитания оптимизма и веры в свои силы.**

Маша Лобова: «...В американских школах учителя — первые спорщики и провокаторы: нередко, когда они предлагали нам темы для обсуждения, у нас глаза на лоб лезли: «Нужна ли смертная казнь?», «Ваше отношение к абортам», «Раскованность учителя — свобода ученика» ... **Запретных тем нет. Никто из учителей не навязывает своего мнения.** В России такое редко встретишь» [6].

Ведите список глупых педагогических поступков и промахов. Очень важно периодически заглядывать в него и контролировать себя: не повторяете ли вы их вновь? Или еще...

Педагогические идеи можно генерализовать в условиях специально организованных эвристических игр на основе методов мозгового штурма, эмпатии, инверсии, синектики и др. В качестве примера перечислим некоторые идеи, которые предлагали автору студенты в процессе одной из эвристических игр.

На занятии с аспирантами была проведена эвристическая игра, в процессе которой нужно было генерировать как можно больше идей, которые бы существенно повысили процесс развития конкурентоспособной, творчески саморазвивающейся и самодостаточной личности. Аспирантами были сделаны следующие предложения:

Условия (факторы, приемы, средства, методы), необходимые для развития студента как конкурентоспособной личности:

- 1) создать благоприятные условия для конкурсных проектов, научных исследований;
- 2) систематически проводить научные конференции с привлечением студентов и молодых ученых;
- 3) проводить психологические тренинги с целью развития лидерских качеств студентов;
- 4) существенно повысить стипендию студентам, принимающим активное участие в научно-исследовательской работе;
- 5) стимулировать высокий престиж, имидж науки у студентов при помощи СМИ;
- 6) гарантировать трудоустройство лучших студентов на престижную работу по окончании вуза;
- 7) гарантировать лучшим студентам стажировку в престижных зарубежных вузах;
- 8) давать возможность, на конкурсной основе, публиковать студентам свои статьи в периодических изданиях;
- 9) в процессе обучения систематически поощрять самостоятельность студентов, чаще создавать спорные, дискуссионные ситуации, стимулировать критичность мышления;
- 10) проводить ежегодный Всероссийский студенческий конкурс «Студенческий научный проект»;
- 11) ввести в учебный курс всех российских вузов курс «Конкуренология»;
- 12) проводить интерактивные лекции, Интернет-конференции по конкуренологии;
- 13) чаще организовывать телемосты, круглые столы со студентами других вузов и иностранными студентами;
- 14) поощрять индивидуальную траекторию обучения студента в вузе;
- 15) систематически организовывать конкурсы студенческих проектов на стипендию какого-либо фонда;
- 16) создать в каждом вузе банк нерешенных проблем, за решение которых учреждается соответствующее вознаграждение;
- 17) учредить почетное членство самых одаренных студентов в различных престижных ассоциациях;
- 18) создавать возможность особо одаренным студентам получения на конкурсной основе бесплатного второго высшего образования.

Условия (факторы, приемы, средства, методы), необходимые для развития студента как творчески саморазвивающейся личности:

- 1) максимально развивать у студентов методологическую культуру, культуру творческой, исследовательской деятельности;
- 2) создавать условия индивидуальной траектории обучения;
- 3) выстраивать эффективную рейтинговую систему оценки;
- 4) формировать у студентов идеал «Творчески саморазвивающейся личности»;
- 5) проводить тренинги, направленные на самопознание, саморазвитие способностей студентов;
- 6) поощрять лучшие студенческие работы с проведением их презентаций;
- 7) стимулировать межвузовские, международные обменные программы;
- 8) организовывать спонсорскую поддержку студенческих проектов;
- 9) регулярно организовывать встречи студентов с выдающимися учеными;
- 10) увеличить удельный вес курсов по выбору студентов;
- 11) больше уделять внимание развитию креативного мышления студентов;
- 12) проводить Всероссийские, региональные и местные конкурсы творческого и профессионального мастерства студентов;
- 13) поощрять участие студентов в различных общественных движениях.

Условия (факторы, приемы, средства, методы), необходимые для развития студента как самодостаточной личности:

- 1) практиковать психологические тренинги на стрессоустойчивость;
- 2) разработать государственную программу поддержки особо одаренных студентов и молодых ученых;
- 3) разработать и внедрить спецкурс «Студент как самодостаточная личность»;
- 4) пропагандировать модель самодостаточной личности;
- 5) проводить тренинги для обучения студентов принимать ответственные решения в экстремальных ситуациях;
- 6) стимулировать различные виды и формы студенческого самоуправления;
- 7) давать возможность студентам самим назначать день сдачи экзаменов;
- 8) систематически организовывать встречи студентов с интересными людьми, учеными, политиками;
- 9) организовывать посещения студентами различных выставок, отражающих достижения науки, техники, искусства;
- 10) проводить тренинги, направленные на саморазвитие самодостаточной личности;
- 11) создавать в студенческих группах деловой, творческий, психологический климат;
- 12) побуждать студентов к творческой рефлексии, к осмыслению своих достоинств и недостатков.

Создание банка педагогических идей — не самоцель **в условиях реализации принципа непрерывности педагогических инноваций.** Для педагога в

начале года **необходимо разработать программу инновационной деятельности на год** и включить в нее наиболее перспективные педагогические идеи. В заключение можно сказать, что успеха в больших и малых делах прежде всего добиваются те, кто овладевает искусством генерирования идей, интеграции противоположных начал, кто способен соединить и реализовать в себе силу духовности и силу воли для преодоления возникающих барьеров и проблем.

1.4. Банк педагогических проблем

В разработке учебного курса «Педагогика высшей школы» автор видел в качестве своей стратегической задачи не только то, чтобы вывести студентов — будущих педагогов на магистральный путь их профессионально-творческого саморазвития, но и стимулировать у них одну из важнейших исследовательских способностей — способность видеть и выдвигать приоритетные проблемы, которые предстоит решать педагогу XXI в. Однако, увидеть и сформулировать проблему порой нелегко, так как в основе каждой из них в скрытом виде лежат определенные противоречия, рассогласование некоторых реально существующих процессов, явлений.

Так, например, в мире развиваются научные и религиозные знания, культура. Каждая из этих огромных по масштабам сфер человеческого знания имеет принципиальные особенности, свои пласты информации, которые часто не согласуются между собой. Это рассогласование порождает весьма сложную для образования и воспитания подрастающих поколений проблему. Ее можно назвать одной из важнейших проблем образования и воспитания для XXI в. Эта проблема заключается в многомерном освоении и осмыслении в процессе образования научного, религиозного, культурологического знания с целью развития гуманистического и вселенского по своей сути мировоззрения человека XXI в.

Таких глобальных проблем, которые уже просматриваются, но которые предстоит решить педагогу-исследователю в XXI в., можно назвать достаточно много. Попытаемся сформулировать некоторые из них.

Размышляя о будущем, о том, что определяет будущий прогресс человечества, академик А.Д.Сахаров писал: «Я глубоко убежден, что огромные материальные перспективы, которые заключены в научно-техническом прогрессе, при всей их исключительной важности и необходимости, не решают все же судьбы человечества сами по себе. Научно-технический прогресс не принесет счастья, если не будет дополняться чрезвычайно глубокими изменениями в социальной, нравственной и культурной жизни человечества. Внутреннюю, духовную жизнь людей, внутренние импульсы их активности труднее всего прогнозировать, но именно от этого зависит, в конечном итоге, и гибель, и спасение цивилизации» [7, с.38].

Еще раз подчеркнем, что **воспитание духовности, нравственности и культуры** — вот те приоритеты и проблемы, от решения которых зависит будущее нашей цивилизации, а значит, и каждого живущего на Земле человека.

— Проблема адаптации человека к условиям изменяющегося мира. В этой проблеме применительно к педагогике можно выделить несколько аспектов. А в плане проблемы целей — это конкретизация целей образования и воспитания человека, способного к творческой самоадаптации в изменяющемся мире. Необходимо также исследовать проблему наиболее эффективных форм и методов обучения и воспитания подрастающего поколения, способного к непрерывной самоадаптации, самоактуализации в изменяющемся мире, в этих условиях возрастает значимость комплексной проблемы психолого-педагогической диагностики различных типов и видов способностей человека к активной творческой жизни в условиях изменяющегося мира.

— В условиях периодически возникающих в мире кризисов и катаклизмов, вероятно, особую роль будут играть уровень менталитета, глобальность мышления человека, с одной стороны, и оптимистические установки, оптимистический взгляд на способность к самоэволюции человека — с другой. Поэтому в качестве одной из глобальных педагогических проблем для XXI в. я вижу проблему творческого саморазвития оптимистически ориентированного менталитета человека, его способностей мыслить в планетарном и даже вселенском масштабе.

— В обозримом будущем все большее значение будут иметь не только и не столько педагогическая техника и педагогические технологии обучения и воспитания, сколько сама личность педагога как духовного наставника, мыслителя и сподвижника учащейся молодежи в самосозидательной деятельности. Поэтому **потребность в разработке проблемы подготовки Педагога как Философа и Мыслителя, как Духовно и Творчески-саморазвивающейся Личности, способной быть властителем дум и чаяний молодежи XXI в., будет все более и более возрастать.**

Поскольку в обозримом будущем также просматривается тенденция усиления информатизации общества, то прямо пропорционально усилению информационной насыщенности образования и жизнедеятельности человека будет возрастать значимость разработки проблем развития и саморазвития творческого потенциала человека, а также усиливаться креативные, критические, прогностические функции интеллекта, способностей человека принимать ответственные творческие решения.

— Глобальная проблема саморазвития человека также является стратегически приоритетной для человека и человечества, каким образом и с какого конца мы не стали бы анализировать эту проблему, она всякий раз упирается в проблему развития потребностей, знаний, способностей человека, особенно студенческой молодежи, вести здоровый образ жизни. А это требует колоссальных усилий по разработке и решению педагогических проблем развития валеологической, экологической культуры человека.

— Поскольку в современном мире усиливаются негативные тенденции, связанные с ростом наркомании, преступности, проституции, особенно студенческой молодежи, в этом направлении у педагога-исследователя огромное

по масштабам педагогическое поле проблем. Уже более чем очевидно, что противовесом наркомании, преступности и проституции студенческой молодежи может стать изучение факторов и условий, их порождающих. Необходимо также исследовать проблему развития потребности у студентов в здоровом образе жизни и педагогически показать студенческой молодежи, что престижно быть духовно и физически здоровой личностью.

Нерешенной остается проблема педагогической диагностики в образовании и воспитании, особенно в плане создания банка диагностических методик. Необходимо усилить надежность, объективность, валидность, а самое главное — оптимизировать их применение.

Или...

Что делать, например, если студента третируют его сверстники? Как оказать ему помощь в данной ситуации? Это целая проблема, которая может стать предметом педагогического исследования, и только по результатам этого исследования может быть написана очень полезная для педагогов книга.

«Примечательно, что 90% инновационной деятельности педагогов сводится к углублению и расширению содержания образования и только 10% — к разработке и внедрению психосберегающих медицинских оправданных технологий обучения» /8/. Итак, проблема: разработка новых технологий обучения, сохраняющих здоровье студентов.

К актуальным социально-педагогическим проблемам с полным основанием можно отнести и проблему свободы личности, которая в обозримом будущем займет одно из центральных мест как в деятельности педагога-исследователя, так и педагога-практика. Проблема свободы применительно к процессу обучения, воспитания и развития личности — исключительно сложная и одновременно актуальная проблема нашего времени, на ней стоит остановиться несколько подробнее.

Убежденным сторонником свободного воспитания был С.Л.Соловейчик, который, в частности, писал: «Свобода — это, несомненно, одна из высших ценностей, к которым человек стремится всегда. На вопрос: Что такое свобода? важно не столько дать доопределение этого понятия, сколько уловить его смысл. Философы, анализируя это трудное слово, пришли к выводу, что есть «свободы — от» — свободы от какого бы то ни было внешнего угнетения и принуждения, и есть «свобода — для» — внутренняя свобода человека для его самоосуществления» [9, с.1].

Внутренняя свобода также противоречива, как и свобода вообще. Внутренне свободный человек (свободная личность) в чем-то свободен, а в чем-то нет. От чего свободен внутренне свободный человек? Прежде всего от страха перед людьми и перед жизнью. От расхожего общего мнения. Он независим от толпы. Свободен от стереотипов мышления — способен на свой личный взгляд. Свободен от предубеждений...

От чего не свободен свободный человек? От совести. ...Совесть — это правда, живущая между людьми и в каждом человеке... Совесть заставляет человека

придерживаться правды, т.е. жить с правдой, по справедливости. Свободный человек строго слушается совести, но только ее. Педагог, цель которого, — воспитание свободного человека, должен поддерживать чувство справедливости. Это главное в воспитании.

Остается добавить, что человек свободный всегда красив. Воспитать красивых, гордых людей — это ли не мечта педагога? [11]. В этих философско-педагогических размышлениях С.Л.Соловейчика сквозит его озабоченность по поводу того, что проблема свободы личности в обучении и воспитании по существу так и остается нерешенной.

Перечень актуальных и нерешенных педагогических проблем можно было бы продолжить. Среди них: 1) интеграция процессов управления и самоуправления, их оптимальное сочетание; 2) оптимизация учебной нагрузки студентов; 3) усиление диалоговых функций обучения и воспитания; 4) создание системы педагогической диагностики и педагогического мониторинга качества образования; 5) разработка системы дистанционного обучения, телекоммуникационных сетей «Интернет», «Гласнет» и многих других.

В заключение скажем, что природа педагогических проблем всегда или почти всегда многомерна и многоаспектна. Так, например, проблема педагогического мониторинга как системной диагностики в управлении качеством образования имеет экономический, правовой, нравственный, психологический и собственно педагогический аспект. И решить ее только педагогическими средствами невозможно. Тем не менее попытаемся содержательно ее проанализировать.

Глава 2. Педагогический мониторинг

2.1. Педагогический мониторинг как системная диагностика качества образования

В последние годы в теории и практике управления большое внимание уделяется проблемам педагогического мониторинга. Поэтому в этой главе сосредоточим свое внимание на проблемах педагогического мониторинга как системной диагностики качества образования (обучения, воспитания и развития личности).

Современному вузовскому педагогу важно не только овладеть системой надежных и объективных методик контрольно-оценочной деятельности студентов, но и видеть перспективы применения диагностических методик, которые вписываются в современное понятие «педагогический мониторинг». Сразу отметим, что понятие «мониторинг» широко применяется и в других науках, например, в экологии, где он определяется как система долгосрочных наблюдений и контроля за состоянием окружающей среды, а также прогноза ее возможных изменений. В педагогической науке в последние годы это понятие также

широко используется. Так, в Кратком толковом словаре «Основы педагогических технологий», выпущенном Уральским государственным университетом в 1995 г., находим следующее определение: «Педагогический мониторинг есть процесс непрерывного научно обоснованного диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием педагогического процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач и средств их решения».

В педагогической теории и практике доминирует функционально-целевой подход к диагностике качества развития образовательных систем; акцент делается, главным образом, на оценке обучающихся, развивающих и воспитывающих функций. Вместе с тем инновационные процессы, поиски резервных возможностей качества высшего образования требуют принципиально нового системного подхода к диагностике развития и саморазвития образовательных систем. Этому в большей степени соответствует педагогический мониторинг. С учетом анализа сущности педагогического мониторинга, его целей и возможностей мы пришли к следующему определению этого понятия.

Педагогический мониторинг — это системная диагностика качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива. Таким образом, проблемное поле педагогического мониторинга значительно шире, чем традиционная оценка знаний, умений или даже личностных качеств обучаемого. Перечислим лишь некоторые приоритетные проблемы педагогического мониторинга, актуальность которых не вызывает сомнений, это проблемы: 1) изучения и оценки целей, содержания и самих учебных программ; 2) разработки эффективного применения государственных образовательных стандартов; 3) оценки качества учебников и учебных пособий, дидактических и технических средств, включая компьютерные технологии обучения в их целостном единстве; 4) оценки эффективности традиционных и инновационных форм и методов обучения и воспитания; 5) оценки современных педагогических технологий обучения и воспитания; 6) создания диагностической (психологической, валеологической, социологической, педагогической) служб получения научной и объективной информации о качестве развития и саморазвития образовательной системы; 7) комплексной оценки эффективности функционирования, развития и саморазвития, особенно инновационных образовательных систем (школ, лицеев, гимназий, колледжей и вузов); 8) комплексной экспертной оценки эффективности зарубежных образовательных систем, а также оценки возможностей их творческого переноса в условия России.

Наиболее прогрессивно мыслящие педагоги давно осознали, что без отлаженной, например, психологической службы в вузе с проблемами диагностики, отбора, дифференциации, индивидуализации, профилизации и соответствующего прогнозирования тенденций совершенствования воспитания и развития студентов просто не справиться. Более того, как только в вузе хоть в какой-то

степени заработала психологическая служба, то, как шлейф, за психологическими проблемами потянулись проблемы управления качеством образования, валеологические проблемы и т.д. Поэтому не менее важно создать в вузе и валеологическую службу. Но для педагогических целей важна диагностика и социальной сферы, и собственно педагогическая диагностика учебно-воспитательного процесса.

Интегрируя сказанное, отметим, что в настоящее время вузу необходима социально-валеологическая и психолого-педагогическая служба, которая комплексно решала бы те задачи, которые вписываются в понятие педагогического мониторинга. В 30-е годы все это пыталась сделать педология. Но поскольку педологию как науку в свое время ликвидировали, предстоит огромная работа по созданию и развертыванию деятельности по комплексной диагностике личности и развитию всей образовательно-воспитательной системы. В настоящее время вузу необходимы и социальные педагоги, и валеологи, и психологи, которые должны работать вместе с педагогами по системной диагностике качества обучения и воспитания студентов.

В последние годы в связи с ухудшением здоровья студентов все больше внимания в вузах уделяется валеологической службе. Валеологическая служба должна определить, в какой степени как обычные занятия, так и занятия физической культурой способствуют здоровью, здоровому образу жизни студентов. Важно, чтобы студенты имели оптимальные интеллектуальные и физические нагрузки. Очень важно, чтобы оценку их физического состояния давал не только преподаватель физкультуры, но и медик-валеолог, а также, использовались доступные способы самооценки самими студентами.

Основное направление валеологической службы — диагностика, профилактика, коррекционная работа и прогностика в плане здоровья и здорового образа жизни студентов. Валеологическая служба в комплексе с социально-психологической могут оказать существенную помощь в развитии каждого студента, а также и диагностику отсутствия или наличия отклонений в плане развития их психофизиологических и личностных качеств.

Педагогический мониторинг особенно необходим в вузе для выявления студентов так называемой «группы риска», куда входят студенты, склонные к употреблению наркотиков; с нарушениями в работоспособности, быстрой утомляемостью; с повышенной тревожностью; с эмоциональными расстройствами; с гиперактивным, непредсказуемым поведением и др.

На практике без комплексной диагностики и пролонгированного наблюдения трудно определить и принять ответственное решение, особенно в плане педагогической коррекции поведения и воспитания студентов. Однако эта диагностика и вся последующая за ней коррекционно-развивающая работа не менее, если не более, важна для личностно-ориентированного обучения и воспитания. Для целей педагогического мониторинга очень эффективны «Диагностические карты», которыми могут воспользоваться кураторы студенческих групп и вузовские преподаватели.

«Диагностические карты» изучения личности студента могут включать в себя следующие параметры (блоки): 1) **состояние здоровья** (здоров, нездоров, каковы нарушения, отклонения в здоровье); 2) **уровень воспитанности** (духовно-нравственная сфера, культура общения, поведение, отклонения от нормы, в чем это проявляется); 3) **уровень обучаемости** (степень и быстрота усвоения учебного материала, уровень сформированности общеучебных умений, негативные факторы, личностные качества, препятствующие успешности обучения); 4) **интересы, склонности** (к чему проявляется повышенный интерес, в чем и как это проявляется); 5) **самоорганизация** (способности и умения выполнять поставленные задачи, задания, самодисциплина, уровень проявления волевых усилий); 6) **условия для продолжения образования** в семье (взаимоотношения с родителями, братьями, сестрами, уровень материального положения и т.д.); 7) **условия микросоциальной сферы** (родители и родственники, ближайшие друзья, их интересы, увлечения, досуг, направленность, поведение).

Педагогический мониторинг, будучи реализованным в полном объеме, дает студенту новый импульс для творческого саморазвития и позволяет комплексно решить очень многие проблемы образования, воспитания и развития личности.

Для более глубокого изучения возможностей педагогического мониторинга, как уже отмечалось выше, важны интеграция и пролонгированная диагностика на основе создания социально-психологической службы (об этом более подробно говорится в «Практической психологии образования» /Под ред. И.В.Дубровиной. — М., 1997), а также валеологической службы (см.: Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология. — СПб., 1995). О собственно педагогической диагностике более подробно поговорим в последующих параграфах.

2.2. Аккредитация как одна из форм оценки качества высшего образования

Понятие и сам процесс аккредитации образовательных учреждений и соответственно качества высшего образования в последние годы все более активно входит в практику высшего образования России.

Понятие аккредитация (от лат. *credo* — доверие, признание) трактуется в современной педагогической литературе весьма неоднозначно. Приведем в качестве примера следующие два, наиболее характерных определения.

«Аккредитация — это формальное общественное признание, имеющее отношение к качеству учреждения или программы, основанное на регулярном оценивании и согласованных стандартах» (CRE — совет ректоров Европы, 2001).

«Аккредитация — это процесс внешней оценки качества, применяемый в высшем образовании с целью тщательного исследования колледжей, университетов и программ высшего образования для гарантии и совершенствования

качества» (СНЕА — совет по аккредитации высшего образования США, 2000) [1, с.11].

В современной практике аккредитация применяется в различных целях и формах. Это может быть аккредитация образовательного учреждения в целом; аккредитация отдельных образовательных программ; аккредитация, проводимая по инициативе государственных органов управления образованием или общественными организациями, ассоциациями.

В настоящее время практикуется как национальная аккредитация, так и международная (например, в рамках оценки качества отдельных образовательных программ).

Кроме того, в процедурах аккредитации следует выделить три основных этапа: самообследование, внешнюю экспертизу, принятие решения по результатам оценки качества функционирования и развития образовательного учреждения. Во многих зарубежных странах аккредитация осуществляется независимыми экспертами. Так, в Великобритании существует Агентство по обеспечению качества высшего образования, во Франции — Комитет национальной оценки качества, созданный в 1985 г. правительством и подотчетен только президенту.

Аккредитация в России в системе высшего образования динамично развивается с конца 1980 г. Активное развитие негосударственного образовательного сектора, трансформация многих российских государственных вузов в университеты и академии, развитие муниципальных образовательных учреждений потребовало особого внимания со стороны общества и государства и обеспечению соответствующего качества образования во всех высших образовательных учреждениях.

Далее, опираясь на материалы исследований В.Г. Наводнова, Е.Н. Геворкян, Г.Н. Мотвой и М.В. Петропавловского [1], раскроем основные направления и показатели аккредитации вузов России. Так, «по данным Центрального банка государственной аккредитации (ЦБД ГА), в настоящее время в системе высшего образования России насчитывается 1198 учебных заведений (без учета филиалов), реализующих программы высшего профессионального образования, их них 674 государственных вузов и 524 негосударственных (по состоянию на 01.01.2003 г.).

Доля контингента студентов, обучающихся в негосударственных вузах, составляет 13% от общего контингента студентов, 86% студентов обучается в государственных вузах и около 1% — в муниципальных вузах» [1, с.19].

Для понимания сущностных характеристик аккредитации учреждений высшего образования необходимо обратить внимание на перечень показателей, которые формируют единую систему оценки деятельности учреждения:

- показатели условий осуществления образовательной деятельности (концепция, кадры, учебные ресурсы, финансовая состоятельность);
- показатели процесса (управление вузом, содержание образовательных программ, социальная инфраструктура, механизм гарантии качества образования, и т.д.);

• показатели результата (качество подготовки и востребованность выпускников, эффективность научно-исследовательской и научно-методической деятельности)» [1, с.29].

Таблица 4.1

Показатели аккредитации учреждений образования

Показатели	США	Великобритания	Нидерланды	Румыния (проект СЕРЕС-УМЕСО)	Россия
Показатели условий					
Концепция образовательной организации, цели, задачи	*		*	*	
Профессорско-преподавательский штат	*	*	*	*	*
Информационное обеспечение (библиотека, компьютеры)	*	*	*	*	*
Материально-технические ресурсы	*		*	*	*
Финансовое состояние	*			*	*
Показатели процесса					
Целостность образовательного учреждения	*			*	
Управление образовательного учреждения	*			*	
Содержание образовательных программ	*	*	*	*	*
Структура подготовки кадров					*
Возможность продолжения образования					*
Социальная инфраструктура и поддержка студентов	*	*	*	*	*
Довузовская подготовка и отбор абитуриентов					*
Международная деятельность			*		
Механизм гарантии качества образования		*	*		*
Показатели результата					
Успеваемость (качество образования)		*	*		*
Востребованность выпускников			*		*
Научные исследования					*
Научно-методическая деятельность					*

Приведем в качестве примера отдельные виды показателей:

«ПОКАЗАТЕЛЬ 1.1. СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ

Структура и содержание реализуемых образовательных программ

Соответствие учебных планов и программ учебных дисциплин требованиям государственных образовательных стандартов

Содержание образовательных программ подготовки специалистов рассматривается практически во всех существующих системах оценки качества образования и включает оценку содержания образовательной программы в сочетании с методикой ее преподавания и формами обучения.

Оценка образовательных программ проводится, как правило, экспертным путем на соответствие их содержания (рабочих учебных планов, планов учебных дисциплин, соотношения лекционных и практических занятий) требованиям государственного образовательного стандарта (федеральный компонент), а также концепции данного образовательного учреждения, его целям и задачам (вузовский компонент).

В период аттестации (или комплексной оценки деятельности вуза) экспертизу проходят образовательные программы, имеющие выпуск специалистов, и представленные к аттестации.

При комплексной оценке деятельности вуза информация, подготовленная с целью прохождения им процедуры повторного лицензирования и государственной аккредитации, должна содержать все основные профессиональные образовательные программы, в том числе не прошедшие аттестацию, но имеющие лицензию и контингент обучающихся.

В связи с введением нового перечня специальностей код специальности и ее наименование вносятся и по классификатору специальностей, и по перечню в зависимости от структуры обучения контингента студентов.

ПОКАЗАТЕЛЬ 1.2. КАЧЕСТВО ПОДГОТОВКИ

а) Требования при приеме в вуз.

б) Организация учебного процесса.

в) Соответствие уровня подготовки обучающихся требованиям государственных образовательных стандартов.

г) Внутривузовская система контроля качества.

д) Востребованность выпускников.

Качество образования является наиболее важным показателем работы вуза, но на Западе он менее всего поддается формализации.

Спецификой российской системы аттестации является оценка соответствия качества подготовки выпускников требованиям государственных образовательных стандартов, которая рассматривается в совокупности по четырем циклам дисциплин — гуманитарным и социально-экономическим, естественнонаучным и математическим, общепрофессиональным и специальным дисциплинам. Оценка качества подготовки выпускников проводится по следующим параметрам:

а) *требования при приеме в вуз.* Введение данного параметра обусловлено требованиями действующего законодательства, предъявляемыми к типу и виду

учреждения образования (конкурсная основа приема, доступность и бесплатность высшего образования при условии его получения впервые).

При экспертизе образовательных программ оценивается уровень базового образования абитуриентов, содержание вступительных испытаний, конкурс при зачислении.

В последние годы в России проводится широкомасштабный эксперимент по проведению единого государственного экзамена. Выпускники общеобразовательных школ сдают выпускной экзамен за среднюю школу, который принимается в качестве вступительного во многих высших учебных заведениях. Для обеспечения объективности результатов экзамена предполагается соблюдение трех основных условий: единые контрольно-измерительные материалы, единая технология проведения экзамена и обработки результатов, привлечение к работе сторонних экспертов.

Информация о баллах, полученных на ЕГЭ абитуриентами вуза, характеризует уровень их подготовки, требования вуза при приеме (дополнительные условия), а также престижность вуза в регионе.

б) *организация учебного процесса*. Предметом экспертизы являются формы организации учебного процесса, соотношения аудиторных и практических занятий, формы самостоятельной работы студентов и контроля знаний, система управления учебным процессом.

в) *соответствие уровня подготовки обучающихся требованиям государственных образовательных стандартов*. Для подготовки экспертного заключения о качестве подготовки оценивается усвоение студентами программного материала:

- результаты текущего контроля;
- содержание материалов текущего контроля;
- результаты самообследования;
- результаты выборочного контроля знаний при аттестации. (Выборочный контроль может проводиться с использованием системы «Камертон»).

Для выборочного контроля используются различные методы оценки:

а) экспертный опрос с использованием трехбалльной шкалы — соответствует/соответствует в основном/не соответствует;

б) контрольные (квалификационные) работы с использованием четырехбалльной шкалы: отлично/хорошо/удовлетворительно/неудовлетворительно;

в) тестирование с использованием 100-балльной (процентной) шкалы.

Тестовые методы контроля качества подготовки специалистов, обеспечивающие более объективную и надежную оценку, в последнее время получили широкое распространение в процедурах внешней экспертизы. К экспертному заключению в данном случае прилагаются использованные аттестационные педагогические измерительные материалы (АПИМ) и сертификат (заключение УМО, НМС) об их соответствии государственным требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки. Использование тестовых технологий позволяет проводить накопление и сравнение данных, создавая основу для развития системы мониторинга качества образования в России.

г) *внутривузовская система контроля качества*. Показатель наличия и эффективности внутривузовского механизма гарантии качества может обеспечить перенос ответственности за качество и оценку качества туда, где она должна быть: в высшее учебное заведение. Эффективная система мониторинга качества образования в вузе сама по себе обеспечивает объективную оценку и доверие к работе вуза, сокращая расходы на проведение внешней экспертизы.

В последние годы процесс формирования систем внутривузовского контроля качества в российских вузах и оценка их эффективности получили особую актуальность в связи с введением данного показателя в процедуру аттестации учреждения и проведением Министерством образования ежегодного конкурса внутривузовских систем.

д) *востребованность выпускников*. Показатель востребованности выпускников, их успешности в трудоустройстве применяется как показатель соответствия подготовки выпускников социальному заказу и ожиданиям общества, как показатель социальной защищенности и гарантии адаптации выпускников в новых социально-экономических условиях.

Востребованность выпускников оценивается экспертами по наличию заявок на выпускников, соответствию полученной специальности профилю работы, социальной нише, занимаемой выпускниками, отзывам потребителей специалистов.

С учетом последних пяти лет используются следующие данные:

- количество выпускников;
- процент выпускников, направленных на работу;
- процент выпускников, состоящих на учете в службе занятости;
- процент выпускников, работающих в регионе.

ПОКАЗАТЕЛЬ 1.3. ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

а) Состояние библиотечного фонда.

б) Состояние учебно-информационного фонда.

Оценка информационно-методического обеспечения образовательного процесса является стратегически важным направлением деятельности вуза как показатель наращивания учебных ресурсов и информационного потенциала образовательного учреждения: объемов и динамики роста библиотечного фонда, достаточности и доступности источников информации, в том числе с использованием современных технических средств.

Для оценки необходимы данные о библиотечном фонде за последние пять лет:

- общая площадь библиотек и читальных залов (в том числе в общежитиях);
- количество посадочных мест в читальных залах (в том числе в общежитиях);
- общее количество единиц хранения;
- общее количество учебно-методической литературы, включая общежития, в том числе обязательной учебно-методической литературы;

- количество учебно-методической литературы с грифами Министерства образования, учебно-методических объединений и т.д.;
- количество единиц учебно-методической литературы на одного обучающегося общего контингента;
- информация по научно-методическим разработкам;
- количество названий ежегодных подписных изданий по профилю вуза (отечественных и иностранных);
- новые поступления (количество экземпляров и названий);
- процент обновления фондов;
- объем средств, затраченных на новые поступления;
- количество программно-информационных источников;
- наличие систем сбора учебной информации на электронных носителях.

На основе всего массива статистической информации и непосредственного наблюдения экспертом дается оценка качеству библиотечного обслуживания, достаточности и современности учебной литературы, доступности к информационно-поисковым системам, в том числе к Интернету, динамике развития учебных ресурсов за определенный период времени» [1, с.32-35].

«ПОКАЗАТЕЛЬ 1.6. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА

Наличие условий для проживания обучающихся в общежитиях, медицинского обслуживания, питания и занятий спортом

Показатель *воспитательной деятельности* вуза также свидетельствует о выполнении вузом социальных гарантий (обеспечение условий для самостоятельной работы, активного отдыха, физического развития, достойных социально-бытовых условий и другие). Он обеспечивает реализацию государственной образовательной политики по удовлетворению потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, что является одной из основных задач высшего учебного заведения [3, ст. 8, п. 2], и следовательно, определяет его статус. Показательным в данном случае является целенаправленная политика вуза по созданию необходимых социально-бытовых условий и предоставлению широких возможностей для развития личности.

О чрезвычайной важности и актуальности этого показателя может свидетельствовать тот факт, что в 2002 году в результате долгих обсуждений аккредитационная коллегия приняла решение заменить показатель *социальная поддержка* студентов показателем более широким по содержанию предмета оценки — показателем воспитательной деятельности вуза.

Не стоит убеждать, что и воспитательная составляющая образовательного процесса в период реформ высшей школы во многом утратила былые позиции, тем самым создав нишу в студенческих коллективах не только для антиполитических, но и антигражданских, антиобщественных идей.

Обсуждению необходимости введения показателя воспитательной деятельности вуза и технологии его оценки в течение года было посвящено несколько коллегий, привлечены к работе творческие коллективы академической общественности, ассоциаций вузов, работа российских семинаров и совеща-

ний. Было разработано несколько вариантов содержания показателя и методик его оценки, которые были детально рассмотрены и учтены в итоговом документе.

Введение процедуры оценки воспитательной деятельности вуза при прохождении им процедуры государственной аккредитации должно повысить ответственность высшего учебного заведения за качество высшего образования, включая качество воспитания личности будущего специалиста и гражданина.

Следует отметить, что принципами процедуры оценки воспитательной деятельности вуза коллегия определила, во-первых, оценивание этого показателя только экспертным путем, во-вторых, оценивание только условий, созданных вузом для воспитательной работы, и стимулов для воспитания личности в данном конкретном образовательном учреждении. Единые для всех учебных заведений нормативы по данному показателю не могут быть установлены. Показатель в новой модификации введен в практику работы комиссий по комплексной оценке деятельности вуза и аккредитационной коллегии с сентября 2003 года.

Оценка условий для внеучебной работы с обучающимися в образовательном учреждении осуществляется:

- по наличию концепции воспитательной работы в образовательном учреждении (программы, плана, локальных актов, регламентирующих воспитательную деятельность (отчеты ученого совета (совета) образовательного учреждения, факультетов, разработка инструкций, методических рекомендаций, семинаров и т.д.);
- по наличию административной структуры, функционально ответственной за воспитательную работу в образовательном учреждении (управление, отдел, ответственный за воспитательную работу, институт кураторства);
- по наличию органов студенческого самоуправления (профкома, клубов, объединений, службы занятости, студенческие строительные отряды, службы порядка и т.д.);
- по наличию и эффективности использования материально-технической базы для внеучебной работы с обучающимися (актовых залов, репетиционных помещений, спортивных и тренажерных залов, помещений для клубов, студий, кружков и т.д.);
- по финансовой обеспеченности внеучебной деятельности (целевое финансирование научной, творческой, спортивной деятельности обучающихся, наличие механизмов стимулирования).

Организация воспитательной работы с обучающимися и формирование стимулов развития личности оценивается:

- по факту использования в целях воспитания возможностей учебно-воспитательного процесса (наличие в рабочих учебных программах нравственных, психолого-педагогических аспектов профессиональной деятельности будущих специалистов, разработка специализированных курсов, наличие культурологического и регионального компонента);

- по наличию в образовательном учреждении оценки состояния воспитательной работы с обучающимися (опросы обучающихся, преподавателей, отчеты);
 - по наличию элементов системы воспитательной работы:
 - гражданского, патриотического, духовно-нравственного воспитания;
 - научно-исследовательской и профориентационной работы в образовательном учреждении (студенческое научное общество, олимпиады, конкурсы, организация вторичной занятости, содействие в трудоустройстве);
 - работы по формированию традиций образовательного учреждения (многотиражная газета, музей истории образовательного учреждения, проведение праздничных мероприятий и т.д.);
 - культурно-массовой и творческой деятельности обучающихся (система творческих объединений, смотры, конкурсы, фестивали, выставки и т.д.);
 - спортивно-оздоровительной работы, пропаганды и внедрения физической культуры и здорового образа жизни;
 - по организации психолого-консультационной и профилактической работы (адаптация первокурсников, проблемы молодой семьи, профилактика правонарушений, наркомании и ВИЧ-инфекций);
 - по наличию форм поощрения за достижения в учебе и внеучебной деятельности обучающихся (грамоты, премии, именные стипендии, звания и т.д.)
- Данный показатель оценивается по десятибалльной шкале [1, с.37-39]:

Оценка показателя	Кол-во баллов
Информация не представлена	0
Неудовлетворительное состояние. Работа не ведется	1
Очень низкая оценка. Работа ведется недостаточно	2
Низкая оценка. Работа ведется на очень низком уровне. Очень много существенных недочетов	3
Удовлетворительная оценка. Существенные недостатки в работе	4
Средняя оценка. Работа ведется на относительно приемлемом уровне. Имеются отдельные недостатки	5
Средняя оценка. Работа ведется на достаточно хорошем уровне. Недостатки не существенны	6
Хорошая оценка, Работа ведется на достаточно хорошем уровне. Недостатки малочисленны, несущественны и легко исправимы	7
Достаточно высокая. Практически полностью соответствует предъявляемым требованиям	8
Высокая. Полностью соответствует предъявляемым требованиям	9
Очень высокая. Полностью соответствует предъявляемым требованиям. Рекомендуется использовать для распространения опыта	10

Обобщая вышеизложенное можно утверждать, что аккредитация является:

— Комплексной оценкой качества образования и служит стимулом для дальнейшего повышения качества работы образовательного учреждения.

— Признанием доверия, права, способности учреждения осуществлять образовательную деятельность.

— Процедурой обобщения и распространения передового педагогического опыта.

— Условием правовой и экономической защищенности.

— Условием дальнейшего развития образовательного учреждения.

Однако возможности аккредитации исчерпываются признанием и фиксацией достижений образовательного учреждения. В последние годы для повышения конкурентоспособности вузов все больше внимания уделяется бенчмаркингу — выявлению и равнению на «лучшие» вузы по совершенствованию качества образования.

Бенчмаркинг — это новое понятие, которое характеризует процесс выявления и распространения позитивных тенденций в совершенствовании качества высшего образования.

2.3. Государственный образовательный стандарт и оценка результатов обучения

В толковом словаре русского языка под «стандартом» понимается некий образец, которому должно соответствовать что-либо по своим признакам, свойствам и качествам. Другими словами, стандарт — это некоторый эталон, которому должно соответствовать то, что мы оцениваем, измеряем. В настоящее время «Государственный образовательный стандарт, определяет обязательный минимум содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки обучающихся и объем их знаний, умений (компетенций).

В настоящее время Государственный образовательный стандарт рассматривается как обобщающий свод норм и положений, согласующих основные требования к содержанию и результатам образования со стороны личности, общества и государства и регулирующих права и обязанности участников системы основного общего образования Российской Федерации.

Государственный образовательный стандарт является основой объективной оценки уровня образования обучающихся независимо от форм получения образования и видов образовательных учреждений.

Государственный образовательный стандарт способствует обеспечению права личности на:

— получение полной и достоверной информации о государственных требованиях к содержанию и результатам;

- полноценное и качественное образование, адекватное современным общественным потребностям и соответствующему мировому уровню;
- беспрепятственное продолжение образования на последующей ступени образования, выбор и смену образовательных учреждений, возможность получения полноценного профессионального образования;
- многообразии образовательных возможностей обучающихся, выбор индивидуальной траектории образования;
- защиту социального, психологического и физического здоровья;
- индивидуальный подход к нуждающимся в социальной, психологической и специальной педагогической помощи.

Государственный образовательный стандарт способствует обеспечению потребности общества в образовании как важнейшем социальном институте — гаранте развития личности и общества, ответственном за наследие, воспроизводство и развитие знаний, ценностей и норм; создании правовой основы развития образования, отвечающего современным потребностям общества и традициям отечественной культуры.

Современный государственный образовательный стандарт состоит из федерального и региональных компонентов. Он включает в себя федеральный базисный план, федеральные требования к содержанию основных образовательных программ, основные требования к уровню подготовки выпускников по федеральным компонентам образовательных программ.

Федеральный компонент Государственного образовательного стандарта определяет единое для всех субъектов Российской Федерации ядро основного образования, дополняемое национальными и региональными компонентами.

При разработке и внедрении государственных образовательных стандартов необходимо было ответить на следующие вопросы: 1. Какова структура образовательного стандарта? 2. Поможет ли, и если да, то в какой степени, образовательный стандарт будет способствовать повышению качества образования? 3. Что должны определять образовательные стандарты: минимальный уровень знаний и умений? 4. Образовательный стандарт — это эталон проверки со стороны администрации или эталон профессионально-педагогической культуры преподавателя? 5. Каковы достоинства введения образовательного стандарта? 6. Каковы возможные отрицательные последствия и как их избежать?

Как показали многочисленные дискуссии по образовательным стандартам, которые получили отражение, в первую очередь на страницах газеты «Первое сентября», «Учительская газета», в оценке предложенного федерального образовательного стандарта определились две противоположные точки зрения. Одни считали их заниженными, а другие, наоборот, утверждали, что завышенный образовательный стандарт — это еще хуже, поскольку он создает перегрузку для обучающихся и новые проблемы для преподавателя. Мы придерживаемся третьей точки зрения, согласно которой образовательный стандарт необходимо перманентно корректировать с учетом новых дидактических идей, концепций и качества подготовки вузовского преподавателя.

Образовательные стандарты имели не только сторонников, но и противников, например, П.Шмаков, А.Адамский.

Аргументы, которые выдвигали сторонники отмены государственных образовательных стандартов, чаще всего были следующими — введение государственных образовательных стандартов: 1) унифицирует работу преподавателя; 2) сковывает творческую инициативу талантливых педагогов; 3) слишком жестко фиксирует цели и объем содержания образования; 4) лишает образование динамизма, опережающего развития, возможностей постоянного обновления; 5) затрудняет лично-ориентированный подход в образовании; 6) стандарты особенно опасны для творчески одаренных студентов; 7) их введение еще более усилит технократический подход в образовательной сфере, усилит центристский подход; 8) введение единых образовательных стандартов на всем образовательном пространстве России в принципе невозможно, так как они не могут учесть региональную специфику, и др.

Нам представляется, что при всей внешней аргументированности противников государственных образовательных стандартов эти доводы в своей основе несостоятельны. Действительно, кто лишает преподавателя возможности работать творчески? Образовательный стандарт лишь задает «нижний уровень» требований, а творчески работающий преподаватель может поднять свою авторскую «планку» значительно выше. Более того, федеральный образовательный стандарт не исключает и возможность регионализации образования. Более того, государственные образовательные стандарты должны вводиться на всей территории России с перспективой приведения их в соответствие с международными нормами (ориентирами). Итак, что дает введение государственных образовательных стандартов (ГОСТов)?

1. Введение ГОСТов позволяет четче, чем это было ранее, сформулировать цели образования, о которых должны знать преподаватели и студенты.

2. Сделать формулировку целей образования диагностичными.

3. Введение ГОСТов обеспечит минимум требований к знаниям, умениям, которые государство гарантирует дать в любом вузе любому студенту.

4. Введение ГОСТов позволит на всем образовательном пространстве России осуществлять единый федеральный контроль качества образования, а это будет способствовать устойчивому росту качества образования в нашей стране.

Поскольку далее в параграфе речь пойдет о «качестве образования», «измерении», «оценке», уточним суть этих понятий.

Качество образования — это интегральная характеристика показателей и признаков, отражающих высокий уровень процесса и результатов образования, которые соответствуют требованиям образовательных стандартов или превосходят их.

В педагогической практике оценивания результатов обучения часто не разводят понятия «измерение», «оценка», «отметка». Поэтому следует помнить, что эти понятия отражают вполне конкретные процедуры контрольно-оценочной деятельности преподавателя.

Измерение — это процедура сбора информации о наличии или отсутствии какого-либо качества, а также сравнение этого качества с некоторым эталоном на основе заранее выбранных критериев.

Оценка — процесс принятия решения о результатах измерения в единстве с оценочным суждением об уровне проявления измеряемого качества.

Отметка — способ фиксирования результатов измерения и оценки с тем, чтобы сообщить ее заинтересованным лицам.

То, что измеряется и оценивается должно сравниваться по точно установленным критериям с некоторым эталоном, ожидаемым результатом обучения, воспитания, развития. Измерение необходимо проводить в ситуации проявления измеряемого качества. При оценивании следует точно установить перечень необходимых процедур измерения и оценки; очень важно снять со студентов психологический барьер, страх ошибиться. В современной практике обучения самый распространенный способ оценки результатов обучения — это оценка знаний и умений. При этом, например, при оценке знаний используются самые разные критерии — полнота, глубина, оперативность, обобщенность, системность, гибкость, осознанность, прочность и т.д. Однако если взять «знания», то их воспроизведение, или применение имеют разные функциональные процедуры. Поэтому оценить знания даже в этих двух разных по характеру видах деятельности по одним и тем же критериям не представляется возможным.

Для анализа других точек зрения на проблему оценки результатов обучения представляют интерес предложенные еще в 70-е годы Г.И.Батуриной и У.Байером [5] критерии эффективности обучения. В качестве компонентов целей они выделяют «знания, предусматривающие деятельность по их воспроизведению; умения пользоваться системой знаний в ситуациях, аналогичных обучающим, основывающихся на деятельности по образцу: умения пользоваться системой знаний в задачах, требующих установления новых связей между понятиями; умения достраивать систему знаний новыми» [5, с.44]. Нетрудно видеть, что в предложенной схеме анализа целей обучения знания на высших уровнях своего развития переходят в умения, т.е. умения являются более сложными, более значимыми результатами обучения.

Имеются и другие подходы к классификации целей. Например, Д.С. Толлингерова опирается на задачный подход. В связи с этим она выделяет: «задачи, предполагающие воспроизведение знаний (задачи на узнавание, на воспроизведение отдельных фактов и т.д.); задачи, предполагающие простые мыслительные операции (определение фактов, анализ, синтез, сравнение и т.д.); задачи, предполагающие сложные мыслительные операции (на интерпретацию, аргументацию и т.д.); задачи, предполагающие продуктивное мышление (самостоятельные письменные работы, проекты и т.д.); задачи на продуктивное мышление, связанные с порождением письменного или устного высказывания (эвристический поиск на базе логического мышления и т.д.)» [6, с.152].

Особое положение в решении проблемы классификации целей обучения занимает работа американского ученого Б.Блума и созданная им таксономия

целей обучения. Понятие «таксономия» означает классификацию и систематизацию некоторых объектов, расположенных по нарастающей сложности. Таксономия целей обучения описывается во многих отечественных работах по педагогике [7]. Она состоит из шести основных категорий, каждая из которых разделяется на конкретизирующие и раскрывающие их подкатегории.

1. Знание:

- 1.1. Знание конкретной информации.
- 1.2. Знание путей и способов использования конкретной информации.
- 1.3. Универсальные и абстрактные знания в определенной области.

2. Понимание:

- 2.1. Перевод.
- 2.2. Интерпретация.
- 2.3. Экстраполяция.

3. Применение.

4. Анализ:

- 4.1. Анализ элементов.
- 4.2. Анализ отношений.
- 4.3. Анализ организационных принципов.

5. Синтез:

- 5.1. Порождение уникального сообщения.
- 5.2. Создание плана или предполагаемого набора (серии) действий.
- 5.3. Получение системы абстрактных отношений.

6. Оценка:

- 6.1. Суждения с использованием внутреннего критерия.
- 6.2. Суждения с использованием внешнего критерия.

Нетрудно заметить, что предложенная Б.Блумом таксономия целей сужает цели обучения в основном в сторону репродуктивной деятельности.

Критерием оценки результатов обучения может быть и число допущенных ошибок. Так, например, оценка: «5» — 0 ошибок, «4» — 1-2 ошибки, «3» — 3-4 ошибки, «2» — до 7 ошибок.

Однако оценочная деятельность при обучении различным предметам имеет свою специфику, особенно в плане критериев. В качестве примера приведем критерии оценки устных ответов студентов.

При оценке учитываются следующие качественные показатели ответов: глубина (соответствие изученным теоретическим обобщениям); осознанность (соответствие требуемым в программе умениям применять полученную информацию); полнота (соответствие объему программы и информации учебника); число и характер ошибок (существенные или несущественные). Существенные ошибки связаны с недостаточной глубиной и осознанностью ответа (например, студент неправильно указал основные признаки понятий, явлений, неправильно сформулировал закон, правило и пр. или не смог применить теоретические знания для объяснения и предсказания явлений, установления причинно-следственных связей, сравнения и классификации явлений и

т.п.). Несущественные ошибки определяются неполнотой ответа (например, упущение из вида какого-либо нехарактерного факта при описании явления, процесса). К ним можно отнести оговорки, описки, допущенные по невнимательности.

Результаты обучения проверяются в процессе устных и письменных ответов студентов, а также при выполнении ими, например, химического эксперимента.

Оценка устного ответа

Отметка «отлично»: ответ полный и правильный на основании изученных теорий; материал изложен в определенной логической последовательности, литературным языком; ответ самостоятельный.

Отметка «хорошо»: ответ полный и правильный на основании изученных теорий; материал изложен в определенной логической последовательности, при этом допущены две-три несущественные ошибки.

Отметка «удовлетворительно»: ответ недостаточно полный и при этом допущена существенная ошибка.

Отметка «неудовлетворительно»: при ответе обнаружено непонимание студентом основного содержания учебного материала или допущены существенные ошибки, которые студент не смог исправить при наводящих вопросах преподавателя.

Оценка практических умений

Оценка ставится, например, на основании письменного отчета, лабораторной, экспериментальной работы.

Отметка «отлично»: 1) работа выполнена полностью и правильно; сделаны правильные наблюдения и выводы; 2) эксперимент осуществлен по плану с учетом техники безопасности и правил работы с веществами и оборудованием; 3) проявлены организационно-трудовые умения (поддерживается чистота рабочего места и порядок на столе, экономно используются реактивы).

Отметка «хорошо»: работа выполнена правильно, сделаны правильные наблюдения и выводы, но при этом эксперимент проведен неполностью или допущены несущественные ошибки в работе с веществами и оборудованием.

Отметка «удовлетворительно»: работа выполнена правильно не менее чем наполовину или допущена существенная ошибка в ходе эксперимента, в объяснении, оформлении работы, соблюдении правил техники безопасности при работе с веществами и оборудованием.

Отметка «неудовлетворительно»: допущены две (и более) существенные ошибки в ходе эксперимента, в объяснении, в оформлении работы, в соблюдении правил техники безопасности при работе с веществами, оборудованием, которые студент не может исправить даже по требованию преподавателя.

Как оценивать устные ответы студентов?

1. Оценка ответов должна быть объективной, аргументированной, а комментарии преподавателя – доброжелательными и понятными студенту.
2. Не следует сопровождать удовлетворительную оценку отрицательным комментарием, и тем более репликой, унижающей личное достоинство студента.
3. Не следует торопить студента с ответом, необходимо дать ему возможность подумать.
4. Высоким баллом следует оценивать тех, кто дополняет, уточняет, в то время как большинство студентов не знает, что сказать по данному вопросу.
5. Не спрашивайте, не «поддавливайте» тех, кто по каким-либо уважительным причинам не смог подготовиться к занятию.
6. При оценке ответа опирайтесь на критерии **полноты, глубины, доказательности, на связь теории с практикой, творческого переноса знаний, умений в новую ситуацию.**
7. Побуждайте там, где это возможно, студентов к самооценке.

Этические правила контрольно-оценочной деятельности преподавателя

1. Быть всегда честным и одинаково объективным ко всем своим студентам.
2. Действовать так, чтобы ваши требования и критерии оценки были ясными, четкими и адекватно восприняты каждым студентом.
3. Не стремиться «выпячивать» промахи и ошибки, а всякий раз в деятельности ваших студентов находить достоинства и успехи.
4. Стремиться к тому, чтобы ваши оценочные суждения были ясными, очевидными и убедительными.
5. Своими оценочными суждениями и действиями не унижать достоинства студентов.
6. При необходимости откровенно признавать свои промахи и ошибки.
7. Прежде чем ставить студенту двойку, следует подумать, все ли вы сделали, чтобы ее не было.
8. Создавайте в студенческой группе такую атмосферу, чтобы студенты сами стремились к честной объективной оценке своего труда.

2.4. Задания для творческого саморазвития

На основе анализа специфики теорий воспитания, самоанализа и рефлексии своих профессионально-личностных качеств заполните следующую таблицу:

Теории воспитания

Теории воспитания	Назовите 7–10 профессионально-личностных качеств, которые особенно важны для практической реализации данной теории	Какие из названных качеств вам необходимо еще в себе развивать?
1. Личностный подход		
2. Деятельностный подход		
3. Культурологический подход		
4. Ценностный подход		
5. Гуманистический подход		

1. Представьте себе, что вы автор книги для студентов «Саморазвитие здорового образа жизни».

— Составьте структуру этой книги.

— Какие цели и ценности вы будете раскрывать в этой книге в качестве приоритетных?

— Чей образ жизни вы возьмете в книге в качестве примера?

— Какие принципы и правила здорового образа жизни вы возьмете в этой книге за основу?

2. Изучите доступными вам методами личность конкретного студента. Разработайте совместно с ним программу его творческого саморазвития на ближайшие 2-3 года.

3. Назовите 2-3 проблемы самовоспитания.

— Какие стратегии решения названных проблем вы видите?

— Как вы понимаете «саморазвитие психолого-педагогической культуры»?

И что в этом плане вы реально могли бы сделать?

4. Разработайте исследовательский проект «Трудный студент». Составьте исследовательскую программу (план теоретического и экспериментального исследования применительно к данному проекту).

5. Составьте аналитический обзор психолого-педагогической литературы «Воспитание творчески одаренных студентов».

6. Представьте себе, что вы куратор студенческой группы. В вашей группе много неуспевающих студентов. Какова возможная программа ваших действий?

7. Разработайте проект «Развитие экологического движения студентов в вашем вузе на ближайшие 2-3 года».

8. Разработайте проект «Антинаркотическое воспитание студентов с учетом специфики вашего вуза».

9. Какие из педагогических инноваций, стратегий в плане воспитания духовно и физически здоровой личности вы считаете наиболее перспективными и результативными? Обоснуйте, почему.

10. Назовите 5-7 педагогических идей, практическая реализация которых может существенно повысить качество высшего образования в России. Обоснуйте свою точку зрения.

11. Какие нижеперечисленные педагогические максимы привлекли ваше внимание? Обоснуйте, почему.

2.5. Авторские педагогические максимы

Авторские педагогические максимы — это кратко сформулированные автором суждения, которые отражают некоторые исключительно важные педагогические идеи и стратегии педагогической деятельности.

Цель воспитания студентов — помочь каждому студенту обрести свое «Я», свою творческую индивидуальность, чтобы стать личностью.

Быть справедливым педагогом, значит, никогда, ни при каких обстоятельствах не идти против своей совести.

Чем чаще мысленно вы ставите себя на место своего студента, тем меньше допускаете педагогических ошибок.

Педагогический профессионализм начинается тогда, когда Вы способны прогнозировать и управлять развитием конкретно взятого студента.

Вера, надежда и любовь — это три точки опоры педагога даже в самой безнадёжной педагогической ситуации.

Воспитывать — значит создавать реальные условия, в которых ваш воспитанник стремился бы стать лучше.

Постоянно воображать и представлять себя всезнающим, значит, иметь либо болезненное самолюбие, либо завышенную самооценку.

Постарайтесь, чтобы на ваших занятиях, в общении с вами студент испытывал желание понять, познать, сделаться лучше.

Чаще восхищайтесь и радуйтесь успехам своих студентов.

В воспитании очень важно понять и уловить момент, когда твоя педагогическая помощь и поддержка уже не требуются, хотя вчера они были совершенно необходимы.

Если вы советуете студенту одно, а сами делаете другое, то ничего из ваших воспитательных усилий не получится.

Особенно бережно и внимательно относитесь к тем своим студентам, которые «не как все», ибо «одаренность» — это синоним «уникальности».

Не бойтесь думать и действовать рискованно!

Относитесь к каждому студенту, как к своему собственному сыну или дочери. Любите, цените и помогайте ему стать творчески саморазвивающейся личностью.

Духовность, творчество и культура — это три приоритетные стратегии, на базе которых можно надежно развивать педагогическую теорию и совершенствовать практику образования, достойную XXI в.

Творческое саморазвитие — это самый трудный и одновременно самый надежный путь, ведущий к вершинам духовности и качества жизни.

Глава 3. Педагогическая прогностика: семь стратегий для XXI века

Мы все чаще размышляем и говорим о XXI веке, о будущем. Но мы не всегда даем себе ясный отчет в том, что будущее начинается сегодня. Более того, оно началось еще вчера, оно имеет свои истоки в глубинах прошлого.

Вот почему, размышляя о педагогических стратегиях XXI века, мы их выстраиваем не на пустом месте, а на вполне конкретных концептуальных идеях и принципах, которые, если и не получили всеобщего признания и практического применения, то только потому, что консерватизм и инертность нашего педагогического мышления чаще всего уводят нас в русло общепринятых педагогических подходов и стереотипов. Для того чтобы увидеть стратегически значимые возможности саморазвития педагогических систем, необходимо выйти за пределы собственно педагогики, и на стыке педагогики и ряда других зарождающихся наук увидеть и осмыслить принципиально новые подходы, педагогические стратегии для XXI века.

3.1. Педагогическая этика

Высокий уровень актуальности нравственной проблематики обусловлен чрезвычайно широким спектром причин девальвации нравственных ценностей, падением духовно-нравственной культуры не только у учащейся молодежи, но и у определенной части российской интеллигенции.

В современной России, особенно в среде педагогов все более отчетливо осознается, что глубинные первопричины социально-экономических проблем и катастрофического ухудшения здоровья нации находятся не только в сфере экономики, сколько в области духовно-нравственного воспитания, в чудовищной деформации и деградации духовно-нравственных ценностей и идеалов значительной части населения, и особенно молодежи, а также в низкой духовно-нравственной культуре самого педагога. Бездуховность, грубость, стяжательство, эгоизм, половая распущенность, алкоголизм, наркомания, преступность — вот что ежедневно, ежечасно разрушает нашу жизнь, калечит психическое и физическое здоровье нашей нации и порой сводит «на нет» те усилия педагогов по воспитанию подрастающего поколения, которые реализуются в системе нашего среднего, среднего специального и высшего образования.

Несмотря на то, что в настоящее время и большинством ученых педагогов, и педагогов-практиков осознается и признается, что воспитанию духовно-нравственных ценностей, развитию духовно-нравственной культуры и педагогов, и учащейся молодежи должен быть отдан приоритет, реально мы не имеем научно обоснованных концепций и программ духовно-нравственного воспитания и школьников, и студентов. Более того, мы специально не готовим ни учителя средней школы, ни преподавателя высшей школы к целенаправленному, глубокому и системному духовно-нравственному воспитанию учащейся молодежи. В связи с этим, мы имеем полное право утверждать, что для педагогических вузов и университетов страны необходимо создание целостного, научно обоснованного, концептуального и эффективного учебного курса «Педагогическая этика».

Попытка создания такого курса предпринята автором этих строк. Далее приводим некоторые фрагменты из этого курса.

Нравственная культура педагога должна интегрировать и профессиональные и личностные качества педагога. Более того, она не остается неизменной, а с личностным ростом и профессиональным мастерством существенно изменяется и саморазвивается. С учетом сказанного можно дать следующее определение нравственной культуры педагога.

Нравственная культура педагога — это сложная интегральная система личностных и профессиональных качеств педагога, характеризующих степень развития и саморазвития его нравственных качеств (мотивов, ценностей, убеждений, знаний, умений, чувств и способностей), которые он проявляет в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в сравнении с теми высокогуманными ценностями, принципами, правилами, которые в современной социокультурной среде и профессиональной деятельности принято считать нормативными и (или) идеальными.

Педагогическая этика — это наука о закономерностях развития (саморазвития) и самореализации нравственной культуры педагога, которое проявляется в различных ситуациях нравственного выбора и нравственной деятельности в процессе решения педагогических задач.

Цель педагогической этики заключается в том, чтобы **выявить, обосновать и сформулировать базовые этические закономерности**, и на их основе такие профессионально-педагогические **принципы и правила**, которые бы способствовали высоконравственному поведению и деятельности педагога по созданию высоконравственной комфортной среды (а в идеале счастливого состояния) для всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Педагогическая этика описывает, объясняет и предписывает правила нравственной деятельности педагога.

Кроме того, педагогическая этика обладает определенными прогностическими функциями, так как, опираясь на творческий анализ и осмысление тех или иных нравственных закономерностей деятельности педагога, она (т.е. педагогическая этика) прогнозирует и выстраивает наиболее эффективные, с нравственной точки зрения, педагогически целесообразные стратегии профессиональной деятельности и общения педагога в ситуациях нравственного выбора.

Автором разработана и предложена модель саморазвития и самореализации нравственной культуры педагога. Ее можно представить в виде следующей схемы (см. рис. 1).

При этом следует иметь в виду, что, например, для нравственного саморазвития нравственные чувства и переживания имеют:

- а) разный вектор направленности;
- б) разный уровень интенсивности;
- в) разный уровень результативности.



Рис. 4.1. Модель восхождения личности к нравственному идеалу

Поэтому восхождение личности к нравственному идеалу далеко не линейный, а чаще всего многофакторный процесс, зависящий от того, стремится ли сама личность к позитивным изменениям и самосовершенствованию на пути преодоления нравственных противоречий и барьеров.

Одной из форм преодоления барьеров для саморазвития, а следовательно, и для самореализации нравственной культуры педагогов выступает процесс преодоления нравственных ошибок и заблуждений, которые педагоги очень часто совершают, а порой не могут их самостоятельно преодолеть.

К наиболее типичным нравственным ошибкам и заблуждениям педагогов можно отнести следующие:

Стремление к жесткой оценке учебной деятельности и поведения студента, что часто приводит к необъективности и конфликтам.

— Стереотипность восприятия студента. Отнесение того или иного студента, например, однажды провинившегося, в категорию «плохих».

— Педагогическая оценка поведения студента на основе чужих, часто необъективных суждений и мнений.

Стремление во всем и всегда доминировать, что с неизбежностью ведет к конфликтам.

Упорное нежелание признать свои ошибки и промахи.

— Назидательный стиль общения, стремление всех и всегда поучать, изрекая прописные истины.

Навешивание на непокорных студентов ярлыков и оскорбительных прозвищ и др.

В психолого-педагогической и философско-этической литературе мы не находим ответа на вопрос: каков же механизм саморазвития нравственной культуры педагога?

Анализ нравственного поведения и деятельности педагога показывает, что и в обычных, и в экстремальных ситуациях нравственного выбора педагог осуществляет свои действия, опираясь и на свои нравственные чувства, и нравственные знания, и нравственные умения, и нравственные способности в их целостном единстве.

Однако, если схематически изобразить модель нравственного саморазвития педагога, то она, на наш взгляд, может быть представлена следующим образом: чувствовать — знать — уметь — быть способным.

Эту схему, модель можно расшифровать следующим образом:

1. Развивать в себе **нравственные чувства** совестливости, ответственности, добропорядочности, отзывчивости и т.д.

2. Знать нравственные принципы, нормы, правила, знать традиции и обычаи своего народа, профессиональные правила этики, моральный кодекс педагога.

3. Уметь в своей повседневной педагогической деятельности **выполнять нравственные принципы, правила** и т.д.

4. Быть способным к нравственному выбору в принятии ответственных нравственных решений.

Вследствие того что педагог в условиях нравственного выбора решает для себя нравственную задачу, эту деятельность можно назвать нравственной деятельностью. То есть деятельность содержательно всякий раз детерминирована типом задачи, которую решает человек. Например, если нам предстоит решить творческую задачу, то деятельность по решению этой задачи мы именуем не иначе как творческой.

Итак, если мы имеем дело с нравственной деятельностью, то возникает вопрос, каковы закономерности, принципы и правила нравственной деятельности, которые могут быть предложены в качестве наиболее эффективных для нравственного саморазвития педагога, а значит, и для саморазвития его нравственной культуры. Далее на основе осмысления и обобщения большого эмпирического материала нам удалось сформулировать **десять закономерностей нравственного саморазвития личности.**

Первая закономерность.

Движение к высоконравственной цели необходимо осуществлять только с помощью высоконравственных средств.

Суть этой закономерности заключается в следующем. Если человек не хочет разочаровываться и раскисать в содеянном, то, определив значимую для себя высоконравственную цель, он должен выбирать и соотносить с ней и высоконравственные средства. Только в этом случае, преодолев соблазны движения к цели любой ценой, человек, достигая цели, одновременно осуществляет и свое нравственное саморазвитие.

Из этой закономерности следует первый принцип:

К праведной цели — праведными средствами и, наоборот, движение к цели любой ценой, на основе любых, даже безнравственных средств, с неизбежностью ведет к нравственной деградации личности.

Лица подобного типа опираются на принцип или правило: **Цель оправдывает средства. Любые средства хороши, если они кратчайшим путем ведут к цели.**

Вторая закономерность. Осуществлять постоянный самоконтроль своего поведения, не допускать безнравственных поступков и безнравственных компромиссов. Только в этом случае личность испытывает самоуважение и одновременно осуществляет свое нравственное саморазвитие.

Из этой закономерности следует второй принцип (правило): **Уметь сказать «Нет!» безнравственным поступкам и компромиссам.**

И наоборот, малые безнравственные компромиссы ведут к большим безнравственным поступкам, а значит, и к нравственной деградации личности.

Принципом поведения личности, которая делает один безнравственный компромисс за другим, является рассуждение: жизнь без компромиссов не бывает! Преодолением этой негативной тенденции может быть утверждение: Компромисс — да! Но какой ценой? И к чему он ведет?

Третья закономерность

Свобода действий и свобода поступка должны сочетаться с полной ответственностью за все свои действия и их последствия. То есть свобода приводит к

нравственному саморазвитию только в сочетании с ответственностью. Из этой закономерности следует **третье правило: Всегда помнить, что свобода это одновременно и ответственность!**

И наоборот, **ложное понимание свободы как вседозволенности** часто ведет к безнравственным поступкам, а значит, и к нравственной деградации личности. Люди этого типа демагогически рассуждают приблизительно следующим образом: «Я живу в демократическом обществе, я свободный человек и поступаю так, как я хочу». Их рассуждения часто касаются свободы их действий и в употреблении алкоголя, в сексуальных взаимоотношениях, в употреблении наркотиков. Ясно, что свобода, понимаемая как вседозволенность, порождает безответственность, что с неизбежностью ведет личность к нравственной деградации.

Четвертая закономерность

Насколько это возможно, необходимо либо дистанцироваться от лиц с низкой нравственной культурой, либо четко и ясно проявлять свое неприятие их образа жизни и поведения. Только в этом случае достигается нравственное саморазвитие. Из этой закономерности следует **четвертое правило: Уметь не только сказать «нет» любым безнравственным поступкам, но и проявлять к ним нетерпимое отношение.** Из этой закономерности следует, что среда, лица ближайшего окружения, имеющие низкий уровень нравственной культуры порождают у личности терпимость к безнравственным поступкам, что часто ведет к нравственной деградации личности. Например, лица ближайшего окружения сквернословят. Постепенно человек привыкает и считает это нормой и начинает сам сквернословить.

Пятая закономерность

иЛюбой ценой удержите себя от безнравственного действия и поступка. Достигнув этого, вы достигаете одновременно нравственного самоуважения и нравственного саморазвития. Из этой закономерности следует **пятое правило: Преодолевая соблазны, не совершайте безнравственных действий и поступков! Уважайте себя!**

Известно, что водоворот жизни часто подталкивает человека к компромиссам и безнравственным действиям и поступкам. И на этой основе незаметно, но неуклонно происходит нравственная деградация личности.

Шестая закономерность

Чем на более гуманные, ясно осознаваемые цели и ценности ориентируется личность, тем более активно у нее развивается нравственная культура. В соответствии с этой закономерностью можно сформулировать следующий принцип. **В ситуациях нравственной деятельности, и особенно в ситуациях нравственного выбора, ориентироваться на высокогуманные цели и ценности.** Этот нравственный принцип Л.Н. Толстой формулировал так: «Переплывая реку, бери выше того места на противоположной стороне реки, куда ты хочешь доплыть. Течение (река жизни) неминуемо сносит».

Ибо известно, что, снижая себе «планку» нравственных целей, ценностей и ориентиров, личность с неизбежностью деградирует, прежде всего в нравственном плане.

Седьмая закономерность

При прочих равных условиях, авторитетная для воспитанника личность оказывает на него влияние тем положительнее, чем выше уровень ее нравственной культуры. Из этой закономерности следует принцип или правило: Не выбирай себе кумира, а если выбрал, то это должна быть как минимум высококонформная личность. Если же авторитетная, но в каких-то своих поступках безнравственная личность, будучи эталоном поведения для другой личности способна на последнюю оказывать негативное влияние, то это с неизбежностью ведет к нравственной деградации. Может быть, не случайно в народе говорят: «С кем поведешься, от того и наберешься!»

Восьмая закономерность

Нравственное саморазвитие личности наиболее эффективно осуществляется в условиях нравственной консолидации двух и более личностей. Суть этой закономерности заключается в том, что саморазвитие нравственной культуры особенно активно осуществляется в ситуациях, когда одна личность оказывает нравственную поддержку другой, чаще всего более слабой и менее защищенной личности. В этой связи проявляется нравственная солидарность, она особенно значима в сложных условиях нравственного выбора и нравственной деятельности. И, наоборот, если личность может, но не оказывает помощь, поддержку, нравственную солидарность, то это не способствует ее нравственному самосовершенствованию.

Девятая закономерность

Нравственное саморазвитие личности наиболее эффективно осуществляется в условиях культуросообразной деятельности. Суть этой закономерности заключается в том, что нравственное саморазвитие как нравственная деятельность осуществляется в неразрывном единстве с овладением интеллектуальной, эстетической, экологической, физической, коммуникативной культурой, т.е. в процессе любой культуросообразной деятельности. Более того, эффективность нравственного саморазвития особенно возрастает в процессе созидания культурных ценностей и, наоборот, личность явно деградирует, если участвует в разрушении культурных ценностей, традиций и т.д.

Десятая закономерность

Целостное нравственное саморазвитие личности осуществляется там и тогда, где и когда достигается единство слова и дела. И, наоборот, личность придерживающаяся двойных стандартов, то есть говорящая одно, а делающая другое, с неизбежностью деградирует, прежде всего в нравственном плане.

Роль и значение этих закономерностей нравственного саморазвития личности трудно переоценить. Об этом очень убедительно писал М.Н.Скаткин.

«Если нам удалось открыть сущность явления, его внутреннюю структуру, его закономерности, необходимые связи с другими явлениями, то мы получим возможность предсказать, а главное, сознательно управлять процессом — намечать такую систему педагогической работы, которая гарантирует успешность получения желаемого результата, достижение намеченной цели» [2, 103].

Осмысливая сформулированные выше закономерности и правила саморазвития нравственной культуры педагога, мы вправе задать вопрос:

Каковы же современные педагогические принципы, ориентированные на саморазвитие и самореализацию духовно-нравственной культуры педагога и духовно-нравственного развития студентов?

Наше исследование, а также осмысление передового педагогического опыта, показывает, что таковыми являются:

— Принцип создания комфортной, высоконравственной, образовательно-воспитательной среды.

— Принцип признания самоценности всех участников образовательно-воспитательного процесса.

— Принцип признания приоритетности духовно-нравственного воспитания при учете значимости всех остальных целей и задач воспитания и развития личности.

— Принцип учета актуального и потенциального уровней развития личности, включая и саморазвитие ее духовно-нравственной культуры.

— Принцип гармонизации и гуманизации межличностных отношений всех участников образовательно-воспитательного процесса.

Следует заметить, что каждый из перечисленных выше принципов имеет свою направленность, свои факторы и условия его эффективной реализации. Не имея возможности раскрыть их для всех сформулированных выше принципов, конкретизируем лишь для первого из них.

Факторы и условия создания комфортной, высоконравственной образовательно-воспитательной среды:

1. Высокий уровень нравственной и профессиональной культуры педагога.
2. Академическая свобода для всех участников образовательно-воспитательного процесса.

3. Доброжелательная атмосфера.

4. Гуманный стиль общения и поведения.

5. Сотрудничество, сотворчество.

6. Создание ситуаций успеха.

7. Оптимистическое настроение.

8. Эмоциональный подъем, особенно при выполнении коллективных творческих дел.

9. Стимулирование интереса к разнообразным видам деятельности студентов.

10. Постановка индивидуальных, дифференцированных задач и заданий.

11. Поощрение инициативы и творчества.

12. Вовлечение студентов в соревновательную деятельность.

13. Создание условий для максимальной творческой самореализации студентов.

14. Поощрение и стимулирование «самости» студентов: самостоятельности, самопознания, самоуправления, саморазвития, самореализации.

Создание оптимальной эргономичной среды (удобное рабочее место, освещение, температура, проветренное помещение, а главное, благоприятный психологический климат).

Как показывают исследования автора, дальнейшее совершенствование и ориентация курса «Педагогическая этика» на нравственное саморазвитие педагога не только актуально, но и имеет большую перспективу для развития нравственной культуры педагога XXI века.

3.2. Эвристика для творческого саморазвития

Как обосновано в предыдущей главе этой книги, творческое саморазвитие может и должно стать одной из главных стратегий и принципов современной педагогики и педагогики XXI века.

Но, как показали исследования автора, творческому саморазвитию, как и другим наукам и видам деятельности, можно и нужно учить. В связи с этим автором был разработан специальный курс «Эвристика для творческого саморазвития» [7], где есть все, что присуще любому учебному предмету: законы и принципы, теория и практика, история этой науки и перспективы ее развития.

В этом небольшом параграфе не ставится задача изложить все проблемы эвристики для творческого саморазвития преподавателя или студента, хотя она может быть продуктивно использована и для первого, и для второго.

Однако автор, опираясь и извлекая из «Эвристики для творческого саморазвития» самое главное, хотел бы раскрыть ее специфику и значимость применительно для преподавателя-исследователя, для преподавателя, занимающегося инновационной, творческой деятельностью, ориентированного на стимулирование творческого саморазвития своих студентов.

В одной из книг Эриха Фромма красной нитью проходит мысль о том, что «человек изначально наделен способностью авантюры саморазвития» [8]. Задача этого параграфа — показать, что творческое саморазвитие — это не только авантюра или импровизация, но и целенаправленная деятельность, которая имеет свои цели, мотивы, принципы, содержание, методы и в соответствии с ними и результаты. Однако, чтобы все это понять, обратимся к истории становления и развития эвристики.

«Эврика!» Согласно преданию, это восклицание Архимеда в момент открытия им закона гидравлики, который известен как закон Архимеда. Эврика — значит «нашел», «открыл».

Понятие «эвристика» в энциклопедических словарях характеризуется в трех значениях. 1. Это специальные методы, используемые в процессе открытия нового (эвристические методы). 2. Наука, изучающая продуктивное творческое мышление. 3. Восходящий к Сократу метод обучения, который называют сократический метод, или метод эвристической беседы [9, с.1544].

В области эвристики наиболее плодотворно работали Д.Пойя, Г.Я.Буш, Г.С.Альтшуллер, И.Мюллер, А.И.Половинник. Нам представляется, что кроме эвристических методов, которые разрабатываются в педагогике, вузовскому преподавателю важно понимание эвристики для творческого саморазвития. Эвристика для творческого саморазвития — это область (раздел) науки эвристики, в которой исследуются и разрабатываются цели, закономерности, принципы и правила такого специфического вида творческой деятельности как творческое саморазвитие личности.

В задачи эвристики для творческого саморазвития входят:

1. Стимулировать по возможности самостоятельное овладение студентами теоретическими знаниями по истории эвристики, философии, психологии, педагогики творческого саморазвития личности.

2. Обучить студентов технологии творческого саморазвития с учетом их интересов, творческих способностей и других личностных качеств.

Творческое саморазвитие человека во многом предопределяется потребностями, целями и смыслом жизни, которые у каждого человека имеют разный вектор направленности. Смысл жизни постигается человеком в течение всей жизни, но поскольку меняются условия жизни, меняется сам человек, его цели, мотивы, интересы, потребности, то с неизбежностью меняется и смысл жизни. Вероятно, прав был Н.А.Бердяев, который утверждал: «Смысл жизни — в поисках смысла» [11].

Наше будущее зависит от свободы выбора. Поэтому устремление к личной свободе должно стать главным смыслообразующим правилом жизни каждого человека! При этом в слово «свобода» мы вкладываем философское понимание свободы как свободы самоопределения, выбора, свободы в принятии решений, свободы в духовном и физическом саморазвитии, как свободы действий против уготовленных человеку ударов судьбы.

Осмысление работ С.Л.Франкла, Н.А.Бердяева, В.С.Соловьева и других позволило нам разработать эвристические правила для поиска смысла и целей жизни.

1. Смысл жизни — в поисках смысла.

2. Жизнь человека, какой бы она ни была трудной, никогда не теряет своего смысла.

3. В споре Судьбы и Воли решающее слово принадлежит человеку, имеющему сильную волю.

4. В поисках смысла и целей жизни нужна внутренняя свобода выбора.

5. Жизнь каждого человека уникальна, поэтому смысл и цель жизни для каждого человека выверяются самой жизнью.

6. Каждый человек, осуществляя свои цели, одновременно несет и ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни.

7. В поисках смысла жизни, в достижении намеченных целей будьте одновременно и оптимистом, и реалистом.

Творчество как вид человеческой деятельности характеризуется рядом существенных необходимых признаков, которые всякий раз проявляются не изолированно, а интегративно, в их целостном единстве.

Творчество — это вид человеческой деятельности, для которой характерно:

- а) наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи;
- б) социальная и личная значимость и прогрессивность, то есть она вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, — это не творчество, а варварство);
- в) наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
- г) наличие субъективных (личностных качеств — знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
- д) новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков мысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой.

Обобщая сказанное, есть основание принять следующее определение понятия «творчество». **Творчество** — это один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречия (решение творческой задачи), для творчества необходимы объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные условия (знания, умения, творческие способности), результаты творчества обладают новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью.

Созидавая и преобразуя условия своего существования, человек параллельно созидает, преобразует себя, то есть осуществляет творческое саморазвитие. В связи с этим в последние годы философы стали рассматривать саму человеческую жизнь как творчество [12].

Поскольку понятие «саморазвитие» является для нас базисным понятием, то остановимся на его анализе более подробно.

Прежде всего хотелось бы акцентировать внимание читателя на сравнении понятий «развитие» и «саморазвитие». Когда речь идет о «развитии личности», то мы чаще всего раскрываем его через такой его признак, как «изменение», причем прогрессивное количественное и качественное изменение личности. Например, применительно к личности это изменения в мотивационной, интеллектуальной, эстетической, нравственной или каких-либо других свойствах личности. Этот процесс может идти с разной скоростью, быстрее или медленнее, но, как правило, это забота педагога, а для самой личности часто остается незамеченной.

Когда же речь идет о саморазвитии, то по сравнению с процессом развития мы отмечаем по крайней мере два существенных отличия:

а) изменения в личной сфере детерминированы не извне, а под целенаправленным воздействием личности на самое себя;

б) изменения происходят не только в мотивах, интеллектуальной, эмоциональной сферах, но и в процессах «самости»: самопознания, самоопределения, самосовершенствования, самореализации, самоуправления. При этом главным механизмом как развития, так и саморазвития является разрешение противоречий, решение лично постоянно усложняющихся творческих задач.

Наши исследования показывают, что процесс творческого саморазвития личности включает довольно-таки обширное число «самости»: самопознание, самоанализ, самонаблюдение, самосознание, саморегулирование, самодеятельность, самоактуализация, самоуправление, самоопределение, самосовершенствование и др.

Перечень процессов «самости» можно было бы продолжить, но простой анализ показывает, что, например, в самопознание, как его составляющий элемент, входят самоосознание, самонаблюдение, самоанализ. Поэтому анализ и обобщение процессов «самости» в более крупные структурные единицы привели нас к выводу о том, что в качестве наиболее значимых и системообразующих элементов «самости» можно выделить следующие: 1 — самопознание, 2 — творческое самоопределение, 3 — самоуправление, 4 — самореализация, 5 — самосовершенствование.

Далее хотелось бы отметить, что понятие «саморазвитие» по своему содержанию достаточно близко к понятию «самовоспитание», однако не подменяет его.

В педагогической литературе встречаются различные трактовки понятия «самовоспитание». Так, Е.А.Климов считает, что «самовоспитание — это сознательная, продолжительная, систематическая работа над самим собой в целях формирования, укрепления ценных личностных качеств и преодоления недостатков» [13, с.140]. Л.И.Рувинский, специально исследовавший проблему самовоспитания школьников, дает более лаконичное определение: «Самовоспитание — это деятельность человека с целью изменения своей личности» [4, с.15].

В нашей более развернутой трактовке самовоспитание — это один из видов человеческой деятельности, ведущей функцией которой является самоуправление личности в игровой, учебной, трудовой, общественной и других видах деятельности, и общения с целью развития у себя социально и лично значимых свойств и качеств личности [15, с.21]. Если соотнести предлагаемое определение «самовоспитания» со структурными компонентами творческого саморазвития личности, то нетрудно сделать вывод о том, что самовоспитание может протекать как на репродуктивном, так и на творческом уровне.

Другими словами, самовоспитание может быть на уровне подражания (копирования) некоторых желательных черт и качеств и на уровне творческого саморазвития. Если же сравнить понятия «творческое саморазвитие» и «развитие», то первое от второго отличается тем, что творческое саморазвитие — это

целенаправленный осознаваемый процесс, а развитие — это процесс разрешения внутренних противоречий, который чаще всего протекает спонтанно. Например, в условиях проблемной ситуации в обучении создается противоречие, то есть рассогласование между условиями, требованиями задачи, с одной стороны, и знаниями, умениями, личностными качествами — с другой. Разрешение указанных противоречий развивает некоторые личностные качества, которые ею самой не осознаются.

Кроме того, есть основание утверждать, что саморазвитие значительно шире, чем самовоспитание, так как саморазвитие личности охватывает и философские, и психологические, и педагогические, и физиологические, и другие процессы личности, в то время как самовоспитание — это процесс, отражающий лишь педагогические аспекты. Образно говоря, можно сказать так: когда используется понятие самовоспитание, то личность выступает педагогом для самой себя, когда же речь идет о саморазвитии, то личность выступает для самой себя и философом, и психологом, и педагогом, и во многих других качествах. Таким образом, самовоспитание — это всего лишь один из компонентов саморазвития. Вместе с тем саморазвитие может представлять собой количественные, либо принципиально качественные изменения на основе созидательной творческой деятельности, направленной на поиск оригинальных творческих идей и решений по изменению самого себя.

Процесс творческого саморазвития охватывает все сферы личности и мотивы (потребности): и интеллектуальную, и эмоциональную, и волевую, но самое главное, этот процесс базируется и всякий раз поднимает на новый уровень функционирования, то есть интенсифицирует процессы «самости»: самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческую самореализацию, самосовершенствование и др.

С учетом изложенных в этом параграфе соображений мы приходим к следующему определению базисного для нас понятия «творческое саморазвитие личности».

Творческое саморазвитие личности — это особый вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленный на интенсификацию и повышение эффективности процессов «самости», среди которых системообразующими являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация и самосовершенствование личности.

Нельзя не отметить, что творческое саморазвитие может осуществляться как самостоятельно, так и параллельно, например, в процессе изобретательской деятельности.

Эвристика как наука выделяет и рассматривает творческое саморазвитие в качестве самостоятельного универсального вида творчества, который, однако, вбирает, аккумулирует в себя культуру, опыт других видов творческой деятельности личности.

Автором было установлено и систематизировано несколько законов творческого саморазвития.

1. Закон неравномерности творческого саморазвития личности

Неравномерность творческого саморазвития отдельных способностей и качеств личности порождает противоречия, разрешение которых и создает внутреннее условия для становления творческой личности.

Закономерность, связанная с неравномерностью развития отдельных сторон и качеств личности, известна в психологии давно. Мы же сформулировали эту закономерность применительно к процессу творческого саморазвития личности.

Опираясь на вышесформулированную закономерность, можно посоветовать придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 1. Там, где это возможно, опирайтесь на ваши наиболее развитые творческие способности и другие личностные качества, но постоянно активизируйте развитие слабых.

2. Закон целостного творческого саморазвития личности

С учетом того, что в компонентный состав творческого саморазвития личности входят самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, творческая самореализация, самосовершенствование и все они между собой тесно взаимосвязаны, изменение любого из компонентов приводит к изменению, а следовательно, к творческому саморазвитию личности в целом.

Прогрессивные изменения в одном из компонентов «самости» (самопознании, творческом самоопределении, самоуправлении, творческой самореализации, самосовершенствовании) с неизбежностью ускоряют процесс творческого саморазвития личности в целом.

Опираясь на вышесформулированный закон, можно предложить придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 2. Каждый день хоть в чем-то, но стремитесь изменить себя к лучшему. Пройдет неделя, месяц, год и вы обратите внимание, что вы в целом стали умнее, сильнее, добрее.

3. Закон свободы творчества

Чем большей свободы добивается личность в творчестве, тем большей эффективности она достигает и в творческом саморазвитии.

О необходимости личной свободы творчества, о необходимости условий для творческого самовыражения писал философ Н.А.Бердяев. Вероятно, этот закон имел в виду академик А.Д.Сахаров, когда отстаивал права ученых на свободу мысли, как важнейшее условие продуктивности их научного творчества.

Опираясь на вышесформулированный закон, рекомендуем придерживаться следующего правила.

П р а в и л о 3. Не давайте загнать себя в угол! Всякий раз отстаивайте свое право на творчество, право выбора в принятии решений.

4. Закон самоусложнения творческих задач и проблем

Процесс творческого саморазвития личности осуществляется тем эффективнее, чем более сложные, трудные и вместе с тем посильные для себя творческие задачи личность выбирает и решает.

Опираясь на закон 4, можно сформулировать для себя следующее правило.
П р а в и л о 4. Не ищите для себя слишком легких задач. Постепенно усложняйте для себя творческие задачи, проблемы, соизмеряя их со своими силами и способностями.

5. Закон периодической мобилизации и релаксации

Этот закон известен в психологии давно. Еще в работах В.М.Бехтерева, болгарского ученого Георга Лозанова и многих других было показано, что для успеха в любом виде деятельности, в том числе и творческой, необходима не только мобилизация, но и периодическая релаксация (расслабление, снятие напряжения).

Периодическая мобилизация и релаксация создают благоприятные условия и для творческого саморазвития личности.

П р а в и л о 5. Овладевайте наиболее эффективными приемами периодической мобилизации и релаксации.

6. Закон ускорения творческого саморазвития в условиях конкуренции и стремления к лидерству

Процесс творческого саморазвития существенно ускоряется, если личность достаточно мотивирована к лидерству в конкурентной борьбе с сильным и достойным соперником.

Этот закон достаточно отчетливо проявляет себя в спорте, в спортивных соревнованиях. Но он применим и в любой другой деятельности, в том числе и в творчестве.

Автору этих строк неоднократно приходилось беседовать со спортсменами и их тренерами, и однажды быть свидетелем такого размышления очень опытного тренера: «Настоящий спортсмен побеждает своего соперника дважды. Вначале он должен победить его умом, а второй раз — силой!».

П р а в и л о 6. Стремясь к лидерству, не бойтесь конкурентной борьбы, но при этом не только ищите слабые места конкурента, но и учитесь у него. Настоящий лидер побеждает своего конкурента дважды: вначале интеллектуально и морально, а затем реально!

7. Закон сотворчества

Творческое саморазвитие личности осуществляется тем эффективнее, чем большей продуктивности она достигает в процессе сотворчества и кооперации в решении творческих задач.

Для ускорения творческого саморазвития в условиях сотворчества и кооперации можно предложить следующее правило.

П р а в и л о 7. Ищите себе Учителя — творческую личность! Ваше творческое саморазвитие и становление как творческой личности возможно не иначе, как через сотворчество с талантливой, творческой личностью.

Для творческого саморазвития личности большое значение имеют эвристические методы генерирования новых идей (мозгового штурма, эмпагии, инверсии, случайных ассоциаций, эвристических вопросов, организационных стратегий, которые были описаны в 6 главе I раздела этой книги). Однако не менее значимы и приемы саморазвития творческого воображения.

Движение человека к намеченной цели невозможно без фантазии, без мечты, без хорошо развитого творческого воображения. Творческое воображение, хотя и в разной степени, однако, присуще всем людям, особенно изобретателям, писателям, художникам. Д.И.Писарев в связи с этим заметил: «Если бы человек был совершенно лишен способности мечтать, если бы он не мог изредка забегать вперед и созерцать воображением своим в цельной и законченной красоте то самое творение, которое только что начинает складываться под его руками, — тогда я решительно не могу себе представить, какая побудительная причина заставила бы человека предпринимать и доводить до конца обширные и утомительные работы в области искусства, науки и практической жизни» [16, с.124].

Роль и значение творческого воображения трудно переоценить в любой деятельности. Вот как писал о роли творческого воображения актера Ф.И. Шаляпин: «При создании внешнего облика персонажа актеру должно служить его воображение. Надо вообразить душевное состояние персонажа в каждый данный момент действия. Певца, у которого нет воображения, ничто не спасет от творческого бесплодия — ни хороший голос, ни сценическая практика, ни эффективная фигура. Воображение дает роли следующую жизнь и содержание» [17, с.124].

Как бы ни была необычна и богата человеческая фантазия, творческое воображение, они всякий раз опираются и представляют собой необычайное сочетание известных образов, объектов, которые представляют собой элементы чего-то известного. В связи с этим определим творческое воображение следующим образом.

Творческое воображение — это такой вид умственной деятельности, который направлен на образование новых структур, идей, проектов на основе сочетания или рекомендации известных элементов.

В процессе художественного, научного и любого другого вида творческой деятельности часто требуется не просто высокоразвитое творческое воображение, соединенное со смелостью суждений, дерзостью обобщений и действий. Достаточно вспомнить, казалось бы, фантастические проекты Э.К.Циолковского, С.П.Королева, в реальность замыслов которых не всегда верили даже их современники, как мы осознаем исключительную роль творческого воображения в развитии нашей цивилизации.

Поскольку для любой творческой деятельности так значимо творческое воображение, возникает вопрос: А нельзя ли это качество, эту способность сделать предметом целенаправленного саморазвития? Да! Психологи, педагоги, изобретатели, писатели поработали для этих целей достаточно много приемов.

Для того чтобы далее изложение материала было продуктивным, для саморазвития вашего творческого воображения, выделим и кратко обозначим наиболее эффективные приемы.

Прием 1. Сочетание ранее известных элементов.

Может показаться, что процесс «сочетания» известных элементов для получения нового удовлетворяющего творческому замыслу автора легок и прост.

Однако это не так. Приведем всего лишь один пример из творческой лаборатории поэта В.В.Маяковского. В статье «Как делать стихи» он приводит пример из написания всего лишь одной строчки из стихотворения «Сергею Есенину»: ...для веселия планета наша мало оборудована..., которая имела одиннадцать неудачных вариантов:

- 1) наши дни к веселью мало оборудованы,
- 2) наши дни под радость мало оборудованы,
- 3) наши дни под счастье мало оборудованы,
- 4) наша жизнь к веселью мало оборудована,
- 5) наша жизнь под радость мало оборудована,
- 6) наша жизнь под счастье мало оборудована,
- 7) для веселий планета наша мало оборудована,
- 8) для веселостей планета наша мало оборудована,
- 9) не особенно планета наша для веселий оборудована,
- 10) не особенно планета наша для веселья оборудована,
- 11) планетишка наша к удовольствиям не очень оборудована.

И только 12 вариант удовлетворил поэта: для веселия планета наша мало оборудована!

«Я мог бы, — писал поэт, — произнести целую защитную речь в пользу последней из строк, но сейчас удовлетворюсь простым списыванием этих строк с черновика для демонстрирования, сколько надо работы класть на выделку нескольких строк» [18, с.111].

Прием 2. Увеличение или уменьшение предмета.

Этот прием классически применен у Джонатана Свифта в его сказке «Путешествие Гулливера».

Прием 3. Прием личной эмпатии — вхождение в образ.

Классическим примером, иллюстрирующим этот прием, может быть творчество Г.Флобера, который, будучи мужчиной, великолепно описал образ женщины в самых невероятных, в том числе драматических обстоятельствах. Приведем отрывок из письма Флобера, датированного 23 декабря 1853 г., 2 часа ночи: «С двух часов дня (за исключением 25 минут на обед) я пишу «Бовари». Описываю прогулку верхом. Сейчас я в самом разгаре, дошел до середины: пот льет градом, сжимается горло, я провел один из тех редких дней в моей жизни, когда с начала и до конца живешь иллюзией. Давеча в 6 часов в тот момент, когда я писал слова «нервный припадок», я был так возбужден, так горланил, и так глубоко чувствовал, что переживает моя бабенка, что даже испугался, как бы со мной самим не случился нервный припадок; чтобы успокоиться, я встал из-за стола и открыл окно. У меня кружилась голова» [19, с.134].

Прием 4. Выдвижение гипотез.

Вначале уточним, что гипотезой называется предположение, которым пользуются для объяснения каких-либо явлений, достоверность которых проверяется экспериментальным путем. Следует помнить, что выдвинуть гипотезу — это значит сформулировать предположение о наиболее вероятных причи-

нах вновь наблюдаемых фактов, явлений или предсказать наиболее вероятный ход и результаты эксперимента.

При выдвижении гипотезы необходимо проанализировать и уточнить, что может быть причиной того или иного явления, а что следствием. Гипотеза всегда находится в определенной связи с имеющимся знанием (с известной ранее теорией, знаком и т.д.). Но она (гипотеза) как бы перекидывает мост от известного к неизвестному.

Формулируя гипотезу, бывает полезно сначала записать все возможные варианты, а затем из них отобрать наиболее правдоподобный. Выдвигая гипотезу, не бойтесь думать рискованно, избегайте шаблонов в своих рассуждениях. Помните, что проверить гипотезу — это значит установить, что следствия, которые из нее должны вытекать, действительно совпадают с наблюдаемыми явлениями, с результатами эксперимента. Обычно считается, что выдвижение гипотез — удел предметов естественно-математического цикла. Это далеко не так. Продуктивность гипотез достаточно велика применительно к самому себе, к процессу вашего творческого саморазвития. Допустим, вы считаете, что у вас плохая память. Изучив курс «Психология!», вы делаете предположение, что можете существенно улучшить память, если овладеете приемами запоминания.

Вы можете экспериментально проверить, если изучить и систематически применять 10-15 приемов запоминания, то, действительно, эффективность в усвоении иностранного языка возрастает в несколько раз. И мы советуем вам это проверить практически, опираясь, например, на материал одной из книг [20, 21, 22].

Прием 5. Мысленный эксперимент.

Этот прием заключается в том, что на основе выдвинутой гипотезы мысленно проигрываются все основные (узловые) этапы. Ситуации, которые считаются наиболее вероятными применительно к развитию какого-то явления, процесса. Например, вы хотите избавиться от такого своего недостатка как отсутствие способности к риску. Для саморазвития способностей к риску вам необходимо мысленно проиграть наиболее характерные ситуации, в которых вы можете оказаться в ближайшие годы, описать их, а затем выстроить их по какому-либо признаку. Например, за основу можно взять такой признак как степень сложности выхода из той или иной ситуации.

Прием 6. Использование моделей.

Представим себе, что вы решили повысить вашу работоспособность в 2 раза. Необходим поиск резервных возможностей. Если вы изобразите графически зависимость работоспособности от времени в течение дня, то на графике легко обнаружите резервы для увеличения вашей работоспособности.

Прием 7. Аппликация теорий.

Для стимулирования творческого воображения можно использовать аппликацию (наложение, применение) теории из одной сферы в другую. Ясно, что это не дает окончательного решения творческой задачи, но очень сильно стимулирует воображение. Например, представьте себе, что законы гравита-

ции из физики можно применить к явлению саморазвития творческих способностей личности. Можно рассуждать так. Притяжение двух тел обратно пропорционально квадрату расстояния между ними. Нечто подобное происходит и с саморазвитием способностей. Скорость саморазвития творческих способностей обратно пропорциональна квадрату расстояния, то есть продвижения к уровню способностей, которые вы хотели бы иметь. Можно возразить, что прием аппликации теорий некорректен. Да, это так, но он используется не для того чтобы получить окончательный и заведомо правильный ответ, а для поиска идеи, нового подхода, нового объяснения какого-то явления.

Прием 8. Опора на случайные ассоциации.

Суть этого приема заключается в следующем. Берется случайное слово, понятие и оно рождает неожиданно новую ассоциацию, идею для решения вашей творческой задачи. Например, вы допускаете при написании сочинений много грамматических ошибок. Вам необходимо существенно повысить грамотность. Это и есть для вас творческая задача — задача саморазвития грамотности письма.

Используемые приемы опоры на случайные ассоциации с тем, чтобы придумать как можно больше идей, способов повышения грамотности письма. Для этого берем любое слово, например, «книга». Какая ассоциация может возникнуть в вашем сознании применительно к решению вашей творческой задачи? «Книга»... «словарь». Вам необходимо составить словарь из слов, в которых вы систематически делаете ошибки. Или слово «книга» порождает у вас ассоциацию, идею, что нужно систематически и больше читать художественную литературу, чтобы меньше допускать грамматических ошибок. И так далее.

Прием 9. Дивергенция.

Этот прием и, естественно, термин обозначают расширение границ поиска идеи с целью обозначения достаточно обширного и более плодотворного пространства для решения творческой задачи. Действительно, большинство творческих задач, проблем нам не удастся решить только потому, что мы искусственно сужаем и ограничиваем область поисков или число ходов, стратегий решения. Для дивергентного поиска решения творческой задачи характерно:

- а) неустойчивость и размытость целей;
- б) временное устранение ограничений;
- в) отсроченный характер оценочных суждений, которые принимаются во внимание не сразу, а только на заключительных стадиях отбора наиболее продуктивных идей решения творческой задачи.

Прием 10. Конвергенция.

Этот прием и соответственно термин обозначают сужение границ поиска идеи, более тщательная проработка решения части задачи (подзадачи). Действительно, имеются творческие задачи, которые, как бы мы не расширяли поле поиска, не удастся решить. В этой ситуации более плодотворным будет прием конвергенции, который включает в себя:

- а) сужение поля поиска, уменьшение неопределенности, исключение альтернатив, не заслуживающих рассмотрения;

- б) выбор особо важных целей и стратегий в решении творческой задачи;
- в) более деятельная проработка только части задачи, решение подзадачи.

Цель конвергенции — сократить перебор идей, вариантов решения творческой задачи до единственного, но такого, который бы был наиболее оптимальным и наиболее эффективным.

Прием 11. Неоконченные тексты.

Возьмите любой рассказ. Прочитайте его до половины. Затем пофантазируйте, чем и как он закончится. Сравните то, что предсказали вы и то, что реально далее описано в рассказе.

Прием 12. Составление из нескольких мало связанных слов рассказа.

Возьмите, например, пять любых слов (ночь, дождь, автомобиль, погоня, реклама). Составьте из них рассказ.

Прием 13. Изменение стратегии мыследеятельности.

Например, в поисках средств ускорения вашего творческого саморазвития вы пытаетесь развивать интеллектуальные способности. А что будет, если вы измените стратегию ваших размышлений и акцентируете внимание:

- а) на волевых качествах;
- б) на нравственных;
- в) на эстетических и т.д.

Прием 14. Смена ролевых функций.

Решая какую-либо творческую задачу, можно мысленно сменить позицию, роль. Например, вы хотите преодолеть в себе вредные привычки. Посмотрите, какие из них замечаете вы сами, на какие вредные привычки вам указывают родители, учителя, друзья и т.д. или, принимая то или иное творческое решение, попытайтесь мысленно сменить свою позицию, свое видение проблемы и способы ее решения с учетом различных ролевых функций.

Прием 15. Взгляд на проблему профессионала и непрофессионала.

Принято считать, что профессиональный подход к решению какой-либо творческой задачи является наиболее эффективным. Однако это не всегда так. Иногда новый, свежий, непрофессиональный взгляд на проблему, способы ее решения бывает более оригинальным и открывает принципиально новый подход в ее решении.

Прием 16. Взгляд на проблему с позиции разных наук.

Мы уже обращали внимание читателя в начале этой книги, что эвристика интегрирует, использует и опирается на достижения самых разных наук: истории, философии, психологии, педагогики и других. Поэтому эвристический подход в решении любой проблемы предполагает использование знания из самых разных областей и наук.

Прием 17. Взгляд... гения.

Суть этого приема заключается в том, что, анализируя проблемы, мы мысленно можем задать себе вопрос: А как бы вышел из этой ситуации, как бы решил эту проблему Наполеон, Эдисон, Эйнштейн?... Постановка такого вопроса иногда дает неожиданно новые, оригинальные решения.

Прием 18. Предлагается провести творческий конкурс типа КВН.

То, что творческие конкурсы типа КВН стимулируют творческое воображение, вероятно, ни у кого не вызывает сомнений. Поэтому их активное применение в различных вариантах в обучении с элементами соревновательности и опорой на творческое воображение, фантазию необходимо всячески поощрять.

Прием 19. Написание научно-фантастических микрорассказов на заданную тему.

Предлагается тема или исходная идея. Например, вам предлагается написать научно-фантастический рассказ о жизни на Земле, если бы каждому при рождении выдавалась «Книга судьбы», где бы записывалось:

- а) ваш тип творческих способностей;
- б) предпочтительные виды профессии;
- в) возможные болезни;
- г) сколько человеку суждено прожить лет и т.д.

Попытайтесь целенаправленно использовать этот прием и вы почувствуете, что ваше творческое воображение вначале раскрепостится, а затем вы будете отмечать его активное саморазвитие.

Прием 20. Сочинение сказок с использованием заданного сюжета.

Например, на одном из учебных занятий по развитию творческого воображения мы предложили написать сказку, где действующими лицами были бы... цифры. Вот какая сказка была придумана на одном из таких занятий.

В старом заброшенном кошельке жили медяки. Цены сейчас такие, что хозяин кошелька забыл о существовании потерянных монет: копейки, двух копеек, трех копеек, пятака.

— Так жить нельзя! — первой нарушила тишину темного кошелька копейка. — Давайте создадим свое государство и отделимся от крупных бумажных купюр!

— А где ты крупные купюры видела? — иронично усмехнулся пятак.

— В нашем рваном кошельке такие не водятся...

— А я поддерживаю копейку, — заверещала двухкопеечная монета.

— Голосуем, голосуем! — требовательно скандировала трехкопеечная.

И тут выяснилось, что подсчет голосов — дело нелегкое. У копейки — один голос, у двух — два, у трех копеек — три, а пятак — один целых пять голосов имеет. А поскольку мнение у всех разное, то голосуй, не голосуй — пятак победит.

— А что, если с трехкопеечной монетой объединиться, — подумала копейка, — как-никак четыре голоса будет.

— Ну да еще! — отмахнулись три копейки. — В старину нас уважительно алтыном звали, пословицы про нас складывали. А ты кто такая? Крошка-грошник!...

Откапталась копейка к пятаку, давай рыдать, приговаривая:

— Ну и что, что я маленькая, зато по мелочам, как некоторые, не разменяюсь!...

И не заметили они с пятаком, что теперь-то у них стало шесть голосов. Честно говоря, пятак вообще был не восприимчив к чужой беде. Прогнал он копейку, не захотел с ней общаться. А сам стал прикидывать: если с двушкой объединиться — семь голосов будет, если с трехкопеечной монетой — восемь.

— Зря я все-таки обидел копейку, — решил он после долгих раздумий и громогласно позвал:

— Эй, копейка, катись обратно сюда. Только не одна, а с алтыном. Так и быть, помирю вас.

А сам подумал:

— Обхитрю их, девять голосов будет.

Но копейка не отзывалась. Закатившись за рваную подкладку кошелька, она воображала, как к ней еще приползут, будут упрашивать, а она... Тут воображение рисовало такие картины мести, что дух захватывало.

И невдомек глупой было, что там, за стенами подкладки уже всюду идет говор оставшихся монет: двушка, алтын и пятак создали «Коалицию десяти голосов» и даже название новой республики придумали — «Гривенник». Не по-нашему, красиво, и вроде как из медяков статус серебра приобрели.

Если бы разум у копейки превозобладал, то она бы поняла, что присоединившись к этому соглашению, она сделала бы новую республику неуязвимой даже для десятикопеечной монеты: ведь голосов-то было бы уже одиннадцать! Но копейка думала только о том, что ее недооценили: ведь она первая предложила создать суверенное государство, где каждый обладает полной свободой слова.

Для творческого саморазвития личности большое значение имеют эвристические методы генерирования новых идей (мозгового штурма, эмпагии, инверсии, случайных ассоциаций, эвристических вопросов, организационных стратегий, которые были описаны еще в 6 главе I раздела этой книги). Однако не менее значимы и приемы саморазвития творческого воображения.

Для более углубленного изучения «эвристики для творческого саморазвития» советуем более детально изучить учебное пособие автора этих строк /7/ и применять законы, принципы и правила эвристики как для собственного творческого саморазвития, так и для педагогического стимулирования творческого саморазвития студентов.

3.3. Педагогическая синергетика

В поисках новых стратегий развития педагогической науки и педагогической практики мы с неизбежностью выходим на концептуальные идеи и законы синергетики, которые открывают нам новое видение старых педагогических проблем. Сам термин «синергетика» ввел немецкий физик Г.Хакен, по инициативе которого в 80-е годы была издана серия книг по синергетике. Вместе с тем, как пишет в предисловии к его книге Ю.Л.Климонтович, следует отметить,

что возникновение теории самоорганизации — синергетики — было подготовлено трудами многих выдающихся ученых. Это в первую очередь Ч.Дарвин — создатель теории биологической эволюции, а также физики Л.Больцман и А.Пуанкаре.

Педагогические системы также с полным основанием можно отнести к самоорганизующимся, ибо, как писал Г.Хакен: «Мы называем систему самоорганизующейся, если она без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру» [23, с.29]. С учетом представлений о самоорганизующихся системах и закономерностях синергетизма область научного знания на стыке педагогики и синергетики назовем «Педагогической синергетикой».

Педагогическая синергетика — это область педагогического знания, которая основывается на законах и закономерностях синергетики, то есть законах и закономерностях самоорганизации и саморазвития педагогических, то есть образовательно-воспитательных систем.

Наш подход очень близок и во многом пересекается с видением перспектив применения синергетических законов в педагогике, которые использованы при создании «Неопедагогики» казанским ученым-педагогом Н.М.Таланчуком [24]. Идеи синергетики получили практическое применение в педагогической теории и практике за рубежом в 70—80-е годы, например при разработке педагогической кибернетики в ФРГ.

Н.М.Таланчук обосновал, что явление синергетизма в педагогических системах можно объяснить при помощи специальных «законов системного синергетизма, которые объясняют процесс развития и формирования личности: закон систем, закон гармонии, закон системогенеза, закон движения, закон развития и саморазвития, закон сообразности, закон синергетизма» [25, с.7].

Не имея возможности в рамках этого параграфа более подробно остановиться на анализе этих законов, заметим, что не все из перечисленных Н.М.Таланчуком законов являются новыми и появились благодаря идеям только синергетизма. Так, например, закон гармонии — это не что иное как закон оптимизации в управлении больших систем, сформулированный применительно к педагогическим системам Ю.К.Бабанским как принцип оптимизации в обучении и воспитании. Или законы сообразности (природосообразности и культуросообразности) разрабатывались и применялись в педагогике еще давно в работах К.Д.Ушинского и Ф.А.Дистервега.

Однако нам бы хотелось воздать должное усилиям и энтузиазму Н.М. Таланчука в системе выделенных им законов и закономерностей, в разработке идей синергетизма, системогенеза и других аспектов этой проблемы, которые существенно расширили наши представления о развитии и саморазвитии педагогических систем.

Поскольку в этом параграфе речь пойдет о возможностях педагогической синергетики в расширении и углублении нашего знания о развитии и саморазвитии самоорганизующихся образовательно-воспитательных систем, то внача-

ле более подробно остановимся на вопросе о том, как переходит педагогическое управление в самоуправление студентов.

Для того чтобы наш анализ носил сравнительный характер, используем для сравнения табл. 4.3.

Таблица 4.3

Переход педагогического управления к самоуправлению

Тип педагогического управления	Характер действий студента по самоуправлению	Характер взаимодействия	Результаты развития и саморазвития личностных качеств
Жесткое, прямое управление	Однообразная исполнительская деятельность, по заранее предложенной инструкции, алгоритму	Авторитарность, подчинение, воздействие преподавателя на студента	Формирование отдельных личностных качеств, но преимущественно способностей к исполнительской деятельности
Жесткое, прямое, с элементами косвенного, перспективного управления	В отдельных ситуациях частично самоуправляемая деятельность с элементами творчества	Сотрудничество, воздействие с элементами взаимодействия	Развитие личности, способной к несложной творческой деятельности
Косвенное, перспективное управление	Разнообразная, достаточно свободная творческая, преимущественно самоуправляемая деятельность	Сотворчество, партнерское взаимодействие	Развитие творческой личности, способной к саморазвитию

Как видно из таблицы, генезис, то есть развитие характера педагогического управления, достаточно строго детерминирует развитие и саморазвитие личности обучаемого, воспитуемого. Но здесь следует иметь в виду, что переход от педагогического управления со стороны педагога к самоуправлению ученика в различных ситуациях осуществляется не случайно, а закономерно. И это зависит как от личностных качеств педагога, его профессионализма, так и от личности студента, точнее от степени его готовности к самоуправлению, саморазвитию. Чем ниже уровень этих способностей, тем педагог чаще вынужден использовать методы и средства жесткого и оперативного управления.

Тенденция в повышении культуры педагогического управления в обучении или воспитании с неизбежностью ведут к повышению эффективности учебно-воспитательного процесса. В самом деле, переход от авторитарной педагогики, каковой она была долгие годы, к педагогике сотрудничества, как это

доказано педагогами-новаторами 80—90-х годов, вскрыл огромные резервы качества обучения и воспитания.

Далее, опираясь на идеи и закономерности синергетики, хотелось бы остановиться на некоторых педагогических принципах и правилах для педагогики.

Принцип периодической децентрализации в управлении педагогических систем и перехода управления в самоуправление. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности.

В саморазвитии педагогической системы достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для перехода управления в самоуправление ее подсистем.

Принцип перехода управления в самоуправление базируется на следующих правилах:

1. В управлении педагогических систем, там, где это возможно, необходимо периодически осуществлять децентрализацию управления, то есть делегировать управленческие функции педагогическим подсистемам, то есть отдельным группам, самостоятельным объединениям.

2. Для активизации перехода управления в самоуправление необходимо всячески поощрять инициативные группы, их самостоятельное творчество.

3. Лидеров самостоятельных групп и объединений необходимо периодически обучать принципам и правилам управления.

4. В самостоятельных группах и объединениях необходимо поддерживать дух соревновательности и конкурентоспособности.

5. Необходимо поощрять разнообразные формы и методы самоорганизации и самоуправления, искать лучшие.

Принцип открытости педагогических систем. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности. В саморазвитии педагогических систем достигается тем большая эффективность, чем более благоприятные условия создаются для ее открытости, взаимообмена и взаимосвязей (информационных, коммуникативных, финансовых) с другими системами.

Принцип открытости педагогических систем может быть реализован на основе следующих требований и правил:

1. Педагогу необходимо периодически обмениваться новой и новейшей информацией по педагогике и другим смежным дисциплинам с заинтересованными лицами и организациями.

2. Педагогу необходимо поддерживать профессионально-творческие взаимосвязи с преподавателями-коллегами, выпускниками, общественными организациями, вузами, учеными.

3. Педагог должен поощрять своих студентов к участию в различных соревнованиях, олимпиадах, конкурсах со своими сверстниками как из других вузов, так и других регионов и стран.

4. Педагог должен с учетом своих склонностей и возможностей участвовать в научно-методических семинарах, конференциях, профессиональных конкурсах, выставках.

Принцип самоопределения педагогических приоритетов. Этот принцип базируется на педагогической закономерности повышения эффективности самоуправления и саморазвития педагогических систем. Саморазвитие и самоуправление педагогических систем осуществляется тем более эффективно, чем более объективно устанавливаются приоритеты в разрешении педагогических проблем на всех уровнях самоуправления и саморазвития педагогической системы.

Принцип самоопределения педагогических приоритетов базируется на следующих требованиях и правилах:

1. Периодически проводите рейтинг приоритетности возникающих у вас педагогических проблем.
2. Помните, что приоритетная проблема для одного не всегда является в такой же степени приоритетной для другого.
3. В каждом конкретно взятом виде деятельности ищите и в первую очередь разрешайте свои приоритетные проблемы.
4. При определении приоритетных для вас проблем используйте материалы анализа и объективные критерии.
5. Соотносите приоритетные для вас проблемы с вашими мотивами, желаниями, целями, а главное, возможностями их успешного разрешения.

Принцип социально-психолого-педагогического резонанса. Этот принцип базируется на следующей синергетической закономерности развития и саморазвития педагогических систем. Особенностью педагогических систем является то, что они многомерны и многоуровневы и связаны или сопряжены с психологическими и социальными системами и процессами. Поэтому саморазвитие педагогической системы осуществляется тем более эффективно, чем в большей степени входят в своеобразный резонанс, то есть взаимоусиливают, взаимодополняют друг друга процессы разрешения социальных, психологических и собственно педагогических проблем и задач.

Принцип социально-психолого-педагогического резонанса реализуется на основе следующих правил:

1. В процессе решения педагогических задач и проблем очень важно учитывать психологический настрой, психологический отклик коллег-преподавателей, студентов, а также социальные условия их жизнедеятельности.
2. Очень важно периодически иметь достаточно полную обратную информацию об особенностях протекания социальных, психологических и собственно педагогических процессов, чтобы учитывать, в какой степени они входят в резонанс, то есть взаимно усиливают друг друга.
3. В решении управленческих педагогических задач очень важно учитывать, с одной стороны, психологический настрой, а с другой, — степень социальной поддержки всех заинтересованных лиц и организаций.
4. Социально-психолого-педагогический резонанс, то есть взаимосовпадение, взаимостимулирование процессов, следует особо учитывать в разрешении конфликтов и в конфликтных ситуациях.

Принцип диверсификации и интеграции. Понятие диверсификации трактуется как изменение, разнообразие, расширение поля деятельности. Этот принцип базируется на следующей закономерности. Саморазвитие педагогических систем осуществляется тем эффективнее, чем активнее идет процесс расширения поля деятельности педагогического коллектива, отдельных его членов на основе их продуктивной интеграции с новыми людьми, организациями и педагогическими системами. Важнейшим условием интеграции является взаимодействие, сотрудничество, сотворчество.

Реализация принципа диверсификации через интеграцию осуществляется на основе следующих правил:

1. Для решения вновь возникающих проблем и задач ищите единомышленников, новые связи, новых людей и объединяйтесь с ними в решении приоритетных для вас проблем.

2. Разнообразьте свою педагогическую деятельность, ее содержание, формы, методы.

3. Шире используйте интегративные курсы, спецкурсы, формы организации деятельности.

4. Не замыкайтесь на самом себе, в одном виде деятельности, постоянно овладейте новыми видами деятельности, приобщая к ним своих студентов.

Таким образом, 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».

И автор этих строк не сомневается, что синергетический подход в педагогике не просто задает принципиально новые стратегии для преподавателя, но и имеет большие возможности для саморазвития, для развития педагогической теории и совершенствования педагогической практики.

И здесь необходимы коллективные усилия. Как например, было в 60—70-е годы в разработке проблемного и развивающего обучения, когда несколько конкурирующих научных школ продвигались в решении одной проблемы, но разными путями. Усилия отдельных ученых-энтузиастов синергетического подхода в педагогике, как например, казанского ученого-педагога Н.М.Таланчука, недостаточны. Отдавая должное его настойчивости, с которой он разрабатывал системно-синергетическую концепцию, хотелось бы высказать ряд своих соображений.

Во-первых, Н.М.Таланчук, несомненно, прав в том, что системно-синергетический подход разрабатывается им как педагогический принцип, как теория и как педагогическая технология. Но сведение всего богатства педагогического наследия и педагогического знания только к идее системно-синергетического подхода, его сужение, каким бы продуктивным он ни был, не только не рационально, но и опасно. Даже в рамках этого параграфа видно, что синергетический подход в педагогике имеет свой аспект, хотя и может существенно обогатить педагогику и взрастить новые плоды на древе педагогического знания.

Во-вторых, в работах Н.М.Таланчука прослеживалось вполне законное стремление ученого выйти на формулировку законов и закономерностей, формулировку определений, известных и вновь предлагаемых им педагогических понятий.

И в-третьих, не все закономерности синергетики, формулируемые Н.М.Таланчуком, являются новыми. Многие из них, но в других формулировках, часто с использованием других или близких понятий можно встретить в философии, культурологии, этике, психологии, да и педагогике тоже. Например, Н.М.Таланчук сформулировал закон эгоцентризма: «Эгоцентризм — это фундаментальный и закономерный механизм опосредования восприятия человеком окружающей действительности его эгосферой и изначального ориентирования поступков и действий человека», — писал он [26, с.55]. Из этой формулировки трудно уловить суть закона, но из разъяснений, которые даются на этой же странице, она становится более понятной: «Даже в тех случаях, когда человек совершает альтруистические действия, заботится не столько о себе, сколько о другом человеке, то есть, действует из любви к людям, из чувства сострадания, стремления помочь другому человеку, что и есть высшее проявление человеческой сущности, то и в этом случае его поступки, мотивы этих поступков изначально являются эгоцентрическими» [26, с.55].

Как видим, законы и принципы педагогической синергетики открывают много новых возможностей и стратегий для совершенствования самоорганизации и саморазвития педагогических систем, они особенно актуальны для развития высшего образования XXI века, так как дают много новых стратегий для совершенствования качества обучения и воспитания.

3.4. Конфликтология

На протяжении своей жизни каждый из нас неоднократно сталкивался с конфликтами и конфликтными ситуациями. Одна из характерных особенностей педагогической деятельности педагога заключается в том, что он должен овладеть не только теорией и современной технологией обучения и воспитания, но и уметь разрешать конфликты, которые чаще всего возникают на межличностном уровне. Разрабатываемую особенно активно в последние годы политиками, социологами, психологами и педагогами науку «Конфликтологию» чаще всего рассматривают и как теорию и как искусство разрешения конфликтов.

Для вузовского преподавателя знание конфликтологии, умение ее использовать исключительно актуально. В педагогических системах, как уже отмечалось выше, чаще всего возникают конфликты межличностного характера в процессе взаимодействия преподаватель — студент, преподаватель — преподаватель, студент — студент и другие.

К сожалению, в отечественных учебниках педагогики мало внимания уделялось проблеме конфликтов и практически преподаватель оставался неподготовленным к их эффективному разрешению.

Однако в последние годы появилось много литературы, посвященной конфликтам и способам их разрешения. Это работы авторов — специалистов по разрешению конфликтов, которых иногда называют конфликтологами (Ф.М.Бородкин, Н.М.Коряк [27], Ден Даниэль [28], А.А.Ершов [29], В.Зигерт, А.Лонг [30], И.М.Кичанова [31], Х.Корнелиус, Ш.Фэйр [32], В.В.Скворцов [33], Д.Скотт [34], Р.Фишер, У.Юри [35]).

Механизмы межличностных отношений в условиях возникновения и разрешения конфликта были предметом и многих других исследователей. Нам представляется важным, что эта проблема все более эффективно стала разрабатываться и на педагогическом уровне: какие типы и виды конфликтов возникают в педагогике как процесс и каковы способы их разрешения.

В этой связи хотелось бы отметить работы следующих педагогов: А.В.Мудрик, Ю.Л.Львовой, Л.М.Митиной и др. В рамках этого параграфа автор, опираясь на результаты собственных исследований, отраженных в ранее опубликованной книге «Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов» [36], а также на результаты выполненного под нашим научным руководством диссертационного исследования Г.В.Игумновой «Сравнительный анализ эффективности обучения старшекласников и студентов методам разрешения конфликтов», хотел бы привлечь внимание читателя к самой главной проблеме конфликтологии — методам разрешения конфликтов.

Причин возникновения конфликтов много. Наиболее характерные причины с учетом частоты возникновения конфликтов между преподавателем и студентами следующие:

1. Нарушение нравственных норм, грубость поведения со стороны преподавателя или студента.
2. Подчинение, диктат, оказание психологического давления с тем, чтобы повлиять на поведение противоположной стороны.
3. Категоричность суждений, выводов.
4. Поведение, направленное на разрушение намерений противоположной стороны.
5. Неадекватная, необъективная оценка студента, его поведения, поступков.
6. Постоянная, часто завышенная мера наказания.
7. Слабое знание индивидуальных особенностей студентов.
8. Плохое знание взаимоотношений между студентами.
9. Психологическая несовместимость, иногда даже неприязнь, недоброжелательное отношение к отдельно взятому студенту.

Если конфликт возник между преподавателем и студентом, то это явный сигнал того, что в процессе педагогического общения преподавателя допущена грубая ошибка и ее срочно необходимо исправить, но... уже путем разрешения конфликта.

Среди преподавателей бывают «конфликтные» и «неконфликтные». «Конфликтные» преподаватели более жестки в требованиях и общении со студентами, они в любой ситуации стремятся доминировать, они, как правило, ав-

торитарны и безапелляционны в суждениях. «Неконфликтные» преподаватели более демократичны и доверительны в общении, активно идут на компромисс, чаще ведут со студентами индивидуальные беседы.

Если вы хотите проверить себя на уровень конфликтности, то используйте тест № 8 в приложении этой книги. Для овладения идеями, принципами и правилами конфликтологии нужны тренинги и практический опыт выхода из конфликтов и конфликтных ситуаций. В этом вам помогут специально разработанные методы разрешения конфликтов.

1. Метод эвристических вопросов в разрешении конфликта

Суть этого метода заключается в том, что серия эвристических вопросов самому себе стимулирует размышления по установлению первопричин возникновения конфликта и активизирует поиск путей его разрешения. Наиболее продуктивными могут быть следующие вопросы:

- 1) Какова истинная первопричина возникновения конфликта и что явилось поводом для его возникновения?
- 2) Кто вовлечен в конфликт и почему?
- 3) Кто заинтересован в конфликте, а кто — в его позитивном разрешении?
- 4) Кто инициатор конфликта, кто виновник, кто жертва, кто наблюдатель, кто подстрекатель, кто победитель, а кто вы?
- 5) Кто может быть посредником, судьей, инициатором в разрешении конфликта?
- 6) С чего следует начать разрешение конфликта?
- 7) Каков наиболее продуктивный вариант разрешения конфликта?

2. Метод семи шагов в разрешении конфликта

Суть этого метода заключается в том, что конфликт разрешается как бы путем разбивки всех известных процедур разрешения конфликта на ряд четких и ясных этапов-шагов:

Шаг 1-й. Выслушайте всех участников конфликта, в том числе и (мысленно) самого себя.

Шаг 2-й. Проанализируйте ситуацию, психологическое состояние каждого из участников конфликта, их мотивы, особенности характера, наиболее вероятное поведение.

Шаг 3-й. Смоделируйте, представьте себе, как будут развиваться события при лучшем и худшем вариантах разрешения конфликта.

Шаг 4-й. Мысленно проиграйте применение всех известных вам методов разрешения конфликтов с учетом вашей ситуации.

Шаг 5-й. Выберите наиболее оптимальный вариант, способ разрешения конфликта.

Шаг 6-й. Определите наилучшее место, время и условия, возможные компромиссы для разрешения конфликта.

Шаг 7-й. Разрешив конфликт, извлеките из него урок на будущее.

3. Метод активных консультаций

Суть этого метода заключается в том, что до активных действий конфликтующих сторон, которые часто только приводят к конфронтации и допол-

нительной вражде, необходимо выяснить, насколько это возможно, позиции каждой из сторон, найти, как говорят, «точки соприкосновения». Особенностью этого метода является то, что он дает заметный эффект, если в конфликте прямо или косвенно участвуют более трех человек.

В этой ситуации преподаватель берет на себя инициативу, устанавливает контакт и проводит конфиденциальные встречи с каждым из участников конфликта. Это дает ему возможность углубить свои представления как о сути конфликта, его причинах, так и об участниках конфликта, их психологических и других качествах.

Правила метода активных консультаций для разрешения конфликта:

1. Используйте консультации для конструктивного обмена мыслями.

2. Задавайте каждому из участников конфликта как минимум следующие вопросы:

а) Что бы ты хотел сделать, чтобы разрешить конфликт?

б) Что мешает разрешению конфликта?

в) Какие возможны последствия в случае усиления конфликта и в случае достижения соглашения?

3. После консультаций вам необходимо иметь исчерпывающую информацию с тем, чтобы:

а) отличить непосредственный повод (инцидент) от причины конфликта;

б) уяснить истинные мотивы и цели участников конфликта;

в) определить зону взаимных интересов и взаимных компромиссов.

4. Продумайте ваши действия, шаги, направленные на разрешение конфликта и последовательно их реализуйте.

4. Метод моделирования разрешения конфликта

Суть этого метода заключается в том, что необходимо мысленно (или письменно, графически в виде схем, рисунков) проиграть (смоделировать) все возможные ситуации и сценарии развития событий в процессе разрешения конфликта и, спрогнозировав, выбрать наиболее оптимальный для данных условий выход.

Правила метода моделирования разрешения конфликта:

1. Смоделируйте, изобразите в виде схемы, рисунка или каким-либо другим способом ситуацию возникновения конфликта.

2. Смоделируйте все наиболее вероятные стратегии поведения людей в ситуации конфликта и выхода из этой ситуации.

3. Детально смоделируйте собственные шаги, действия по выходу из конфликта.

4. Смоделируйте все возможные компромиссы и выберите оптимальное компромиссное решение выхода из конфликта.

5. Сделайте обобщенную модель ваших действий по разрешению конфликта.

5. Метод перехода от конфликта к сотрудничеству и сотворчеству

Суть этого метода заключается в том, что в ситуации конфликта, как правило, не удается резко изменить тип поведения, то есть перейти от конфронта-

ции к сотрудничеству или сотворчеству. Поэтому в этом направлении следует двигаться медленно, шаг за шагом, наводя мосты взаимопонимания, доверия с тем, чтобы изменить стратегию поведения противоположной стороны с негативной на позитивную, а затем двигаться в русло конструктивного диалога, сотрудничества и сотворчества.

Правила этого метода:

1. В ситуации конфликта сохраняйте равновесие («не раскачивайте лодку»).
2. Сделайте шаг навстречу первым (найдите хоть в чем-то взаимный интерес).
3. Установите правила взаимоотношения («игра» по правилам).
4. Добейтесь временного перемирия («вы делаете хорошо свое дело, я свое»).
5. Используйте временный компромисс (пойдите на временную уступку).
6. Переходите к сотрудничеству (используйте ситуации доверительного общения).
7. Переходите к сотворчеству (ищите совместное, оригинальное, творческое решение проблемы, представляющей взаимный интерес).

6. Метод посредника в разрешении конфликта

Особенность протекания многих конфликтов такова, что для их разрешения в психологическом плане важно каждому из участников для «сохранения своего лица» идти не на прямой компромисс и активный диалог, а включить для этих целей доверенное лицо — посредника. Для эффективного использования этого метода используйте следующие правила:

1. Помните, что посредник — это лицо, разрешающее конфликт, которому должны в равной степени доверять обе конфликтующие стороны.
2. Одна из конфликтующих сторон должна проявить инициативу в выборе посредника.
3. Действия посредника должны быть, насколько это возможно, конфиденциальны.
4. Посредник особенно тщательно должен продумать не только с чего начать переговоры, но и место и время их ведения.
5. Доверяйте посреднику, идите на встречные компромиссы в разрешении конфликта.
6. Используйте паузу в переговорах через посредника для уточнения позиции и наведения мостов.
7. Однако не обольщайтесь, что посредник может решить все. На завершающих этапах активно включайтесь в разрешение конфликта лично сами.

7. Метод картографии конфликта

Суть этого метода заключается в том, что для поиска возможного, наиболее оптимального варианта разрешения конфликта используются графики, рисунки, схемы, таблицы, где наглядно изображают суть конфликта, потребности и мотивы участников конфликта, стратегии поведения участников при различных вариантах его разрешения.

В результате чего выбирается оптимальный вариант, и он берется за основу при разрешении конфликта.

Пример заполнения таблицы:

Таблица 4.4

Участники конфликта	Мотивы, цели, потребности	Возможные варианты поведения методом посредника	Возможные варианты поведения методом взрыва
Ира Петя Галя Женя Максим			

8. Метод резкого обострения и энергичного разрешения конфликта

Этот метод известен давно. А.С.Макаренко называл его «методом взрыва». В чем его суть? Долго и «вяло тянущийся» конфликт разрушает нормальный нравственно-психологический климат в коллективе. В конфликт втягиваются все большее число участников. Наступает момент, когда необходимо что-то решить и решить кардинальным образом. Для этого чаще всего, если не эффективны другие методы, применяют «метод взрыва», то есть резкого обострения и энергичного разрешения конфликта. Его правила:

1. Мысленно еще раз проанализируйте ситуацию. Есть ли смысл в затягивании процедур разрешения конфликта?

2. Не лучше ли использовать другие методы, нежели метод взрыва?

3. Продумайте как, не оскорбляя конфликтующую с вами сторону, наилучшим образом разрешить конфликт методом взрыва.

4. Мысленно проиграйте все возможные ситуации, стратегии поведения всех участников конфликта, его последствия, если вы решили использовать метод взрыва.

5. Продумайте в случае обострения конфликта, кто будет с вами, а кто против? Как их нейтрализовать?

6. Приступайте к реализации своего плана разрешения конфликта методом взрыва, но действуйте напористо, быстро и энергично.

7. На завершающем этапе разрешения конфликта методом взрыва важно «не дрогнуть» и идти до конца.

Вышеперечисленные методы нужны преподавателю не только для разрешения конфликтов со студентами. Очень важно, чтобы преподаватель изыскал возможность познакомить и обучить этим методам своих студентов с тем, чтобы они знали и «по-цивилизованному» разрешали свои конфликты.

В настоящее время конфликтология уже изучается в ряде вузов, так как эта наука нужна всем. А в заключении предлагаем еще несколько эвристических предписаний — рекомендаций, с которыми целесообразно познакомить своих студентов:

Как выйти из конфликта с подругой (другом)?

1. Проанализируйте ситуацию, уточните первопричину возникновения конфликта.

2. Если конфликт возник по вашей вине, то пойдите на примирение первый (первая).

3. Если конфликт возник по вине вашего друга (подруги), то постарайтесь раскрыть это в доверительной беседе, не накапливая обид друг на друга.

4. Если необходимо, то попросите прощения, принесите другу (подруге) свои извинения.

5. Если причина конфликта в характере вашего друга (подруги), то будьте терпимы, так как и вы не лишены недостатков.

6. Используйте один из рекомендованных в этой книге методов разрешения конфликтов.

7. Извлеките из конфликта уроки на будущее.

Как выйти студенту из конфликта с преподавателем?

1. Проанализируйте ситуацию и уточните для себя истинную первопричину конфликта.

2. «Посмотрите» на конфликт глазами преподавателя.

3. Смоделируйте развитие событий при различных вариантах разрешения конфликта.

4. Примените один из методов разрешения конфликтов.

5. Найдите наиболее оптимальный вариант разрешения конфликта.

6. При разрешении конфликта учитывайте психологические особенности и даже психологическое состояние, настроение преподавателей.

7. Проанализируйте от начала до конца возникновение и развитие конфликта и его разрешение, осмыслите свои ошибки, недостатки, извлеките урок на будущее.

Как выйти из конфликта с мамой?

1. Постарайся понять маму, ее требования, совет, просьбу.

2. В случае конфликта не перебивай маму, постарайся ее выслушать до конца.

3. Затем успокойся сам и, успокаивая маму (сядь с ней рядом, обними ее), тихим голосом скажи все, что ты хотел сказать ей, еще раз.

4. Постарайся убедить маму в своей точке зрения, в своем подходе к разрешению проблемы, конфликта.

5. Если не удастся склонить маму на твой вариант разрешения конфликта, то походи на частичный или временный компромисс.

6. Если мама непреклонна и настойчиво «проводит в жизнь» свой вариант разрешения конфликта, то проанализируй почему? Возможно, она права?

7. Проанализируй от начала до конца причину конфликта, свои ошибки и недостатки, извлеки для себя уроки на будущее.

3.5. Педагогическая акмеология

Одной из приоритетных стратегий и одновременно областей человековедения, представляющих исключительный научный и практический интерес для

педагогике, является акмеология. Президент Международной академии акмеологии Н.В.Кузьмина определяет акмеологию следующим образом: это «наука о закономерностях развития человека, достижения созидательной деятельности самореализации творческого потенциала. Иначе говоря, акмеология предметом своих исследований делает целостного человека в пору самореализации его творческой, то есть созидательной зрелости, когда на смену процессам воспитания, образования, обучения (основные понятия педагогики) приходят процессы самореализации в форме самовоспитания, самообразования, самосовершенствования, связанного с реализацией творческого замысла и получением искомого результата» [46, с.4].

И педагогами, и психологами давно замечено, что процессы творческой самореализации человека в духовной, интеллектуальной, физической, да и в любой профессиональной деятельности на различных этапах жизни далеко не одинаковы. В пору выбора профессии осуществляется творческое самоопределение, затем идет процесс овладения основами профессиональной деятельности, постепенно набирает силы и развивается процесс овладения профессиональным мастерством, и человек достигает пика своей профессионально-творческой зрелости. При этом его творческий потенциал достигает наивысшего для каждого человека уровня его возможностей. Что привлекает многих в акмеологии, в том числе и автора этих строк, так это те проблемы и вопросы, на которые может дать ответы эта новая интегративная наука:

1. Каковы наиболее благоприятные условия, траектория жизненного пути человека к достижению его профессионально-творческой зрелости?

2. Каковы условия, цели, средства, методы обучения и воспитания, а также жизнедеятельность самой личности для максимального раскрытия своего творческого потенциала, саморазвития и творческой самореализации еще в процессе получения среднего и высшего образования?

3. Какими профессиональными и личностными качествами должен обладать преподаватель, чтобы он смог создать условия для творческого саморазвития и самореализации студента?

Это далеко не полный перечень вопросов, которые могут стать предметом исследования педагогической акмеологии.

Прилагательное «педагогическая» применительно к акмеологии характеризует все те реально существующие педагогические процессы обучения, воспитания, образования и социализации личности, но только в контексте тех вышеперечисленных вопросов и проблем, которые характеризуют человека в пору его созидательной зрелости, возможностей максимального саморазвития его творческого потенциала и самореализации.

На страницах этой книги уже обсуждались вопросы о сущности «творческого саморазвития» и «творческой самореализации». Что же касается понятия «творческий потенциал студентов» или «творческий потенциал преподавателя», то оно в акмеологических исследованиях используется достаточно широко. Так, Н.В.Кузьмина связывает понятие «творческий потенциал» с понятием

«энергопотенциал» человека: «Энергопотенциал человека — одна из важнейших характеристик его творческого гтенциала, которым даже он сам не всегда умеет воспользоваться, не зная, на что его направить. Диагностировать энергопотенциал человека (молодого, зрелого, пожилого) очень важно для его собственного самочувствия, формирования уверенности в себе и смелости» [45, с.43].

В настоящее время ведутся поиски различных методик диагностики как энергопотенциала человека, так и его творческого потенциала. Как часто в педагогической среде можно слышать рассуждения о том или ином студенте, когда говорят, что он учится значительно ниже своих возможностей. А почему? Вот на этот вопрос и должна дать ответ педагогическая акмеология.

Или мы констатируем, что у данного молодого преподавателя большой творческий потенциал. Но возникает другой вопрос: каковы должны быть условия для творческой самореализации этого преподавателя? Естественно, самый главный резерв творчества, возможностей творческой самореализации скрыт в самом человеке.

В одном интервью Майю Плисецкую спросили, что заставляет ее так много работать, ведь ее успехи уже признаны во всем мире. На это великая балерина ответила, что ей труднее всего угодить самой себе. Именно эта собственная неудовлетворенность достигнутым творческим результатом и толкает человека к поиску все новых и новых внутренних возможностей и внешних условий для все более полной творческой самореализации.

К акмеологическим проблемам, творческим возможностям и наивысшим достижениям человека неоднократно обращался при разработке своей философско-педагогической концепции «диалога культур» В.С.Библер: «Героем каждый человек становится в момент акме, когда он полностью равен самому себе и втягивает свое прошлое в настоящее в момент героического поступка...» [44, с.44]. «Каждый индивид способен смотреть на себя со стороны, предпреляя свою судьбу в точках акме, исповеди и т.д.» [44, с.30]. В другом месте, анализируя особенности античной культуры, В.С.Библер пишет: «Для античной культуры такой идеей самознания оказывается идея акме; не случайно время жизни человека определяется в этой культуре не годами рождения и смерти, но датой середины жизни, моментом расцвета всех сил, когда в героическом поступке человека оказывается ответственным даже рок» [44, с.29].

В будущей науке, именуемой «педагогическая акмеология», вероятно, большое внимание будет уделено проблеме времени как одному из главных критериев в изменении степени возможностей и успеха человека в жизни. По К.Марксу, всякая экономия в конечном счете сводится к экономии времени. Учить ценить время, разумно его использовать как для творческого саморазвития, так и для творческой самореализации — это одна из главных задач педагогической акмеологии. Нужна не просто установка на экономию времени, необходима разработанная технология того, как обучать и воспитывать человека экономному расходованию времени.

О разумном и бережном отношении человека к его главному богатству — времени Д.Гранин писал так: «...Проблема разумного, человеческого обращения со временем становится все настоятельней... Проблема эта помогает понять человеку смысл его деятельности. Время — это народное богатство, такое же, как недра, лес, озера. Им можно пользоваться разумно и можно его губить. Так легко его проболтать, проспать, истратить на бесплодные ожидания, на погоню за модой, на выпивку, да мало ли... Рано или поздно в наших школах начнут учить детей «времяпользованию». Автор убежден, что у человека надо с детства воспитывать любовь к природе и любовь ко времени. И учить, как беречь время, как его находить, как его добывать» [45].

Уважительного отношения ко времени не формирует у человека ни школа, ни вуз. Вместе с тем формула успеха состоит иногда из единственного слова «успеть».

Каждая профессия ставит вполне определенный класс творческих задач, в решении которых и раскрывается творческий потенциал специалиста. Е.А.Климов в связи с этим предложил следующую систему классов задач: «человек — человек», «человек — природа», «человек — техника», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ». Кроме того, дополнительно выделяют задачи типа «человек — общество», «человек — рынок». Для профессиональной деятельности педагога, как известно, приоритетными являются задачи типа «человек — человек».

Но продуктивность решения этого типа задач, как считает Н.В.Кузьмина, зависит от многих показателей: «1) соответствия способов решения задач искомым конечным результатам; 2) времени, затраченного на решение; 3) качества решения; 4) продукта решения; 5) качества продукта по показателям» [46, с.11].

Уровни продуктивности, а следовательно, и вершина профессионально-творческого потенциала педагога во многом будут определяться именно этими показателями. И для педагогической акмеологии было бы важно их учесть при разработке процедур диагностики творческого потенциала педагога.

Но на пути к вершинам профессионально-творческой самореализации педагог, как минимум, должен овладеть профессиональным мастерством. Понятие «мастерство» применительно к деятельности педагога особенно широко использовал А.С.Макаренко. «Мастерство воспитателя, — писал он, — не является каким-то особым искусством, требующим таланта, но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта» [47, с.268]. И еще: «Мастерство — это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер — токарь, известный мастер — врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог... И каждый из вас, молодых педагогов, будет обязательно мастером, если не бросит нашего дела, а насколько он овладеет мастерством, — зависит от собственного напора» [47, с.244].

Нетрудно заметить, что понятие «мастерство» использовано А.С.Макаренко так же, как оно используется сейчас, когда речь идет о «педагогическом мастерстве» в значении достаточно высокого уровня профессионализма. Кратко

можно сказать так: педагогическое мастерство — это высокий уровень профессионализма педагога. Но это еще не определение понятия, так как в данном случае не раскрывается специфика ведущих признаков и не указывается на компонентный состав того, что может нам раскрыть суть педагогического мастерства.

Анализируя работы Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина и других ученых по проблеме становления профессионального мастерства педагога, автор пришел к следующему выводу: педагогическое мастерство педагога — это обобщенная характеристика высокого профессионализма педагога, высокий уровень развития его профессиональных и личностных качеств, среди которых системообразующими являются:

- высокий уровень развития личностных качеств педагога как человека культуры;

- профессионально-педагогическая компетентность;

- овладение техникой педагогического взаимодействия и современной технологией обучения и воспитания;

- способности к педагогическому творчеству и непрерывному творческому саморазвитию и творческой самореализации, которые в их органическом единстве гарантируют устойчивые, достаточно высокие результаты его педагогического труда.

Нетрудно увидеть, что педагогическое мастерство является важным, если не важнейшим, условием и одновременно этапом на пути к профессионально-творческой зрелости педагога. Все это важно учитывать и иметь в виду при разработке проблем педагогической акмеологии.

В педагогической акмеологии много нерешенных проблем. Назовем наиболее значимые из них:

- Почему одни достигают вершин творческой самореализации, а другие — нет?

- Каков наиболее оптимальный путь или хотя бы каковы наиболее значимые стратегии для достижения профессионального мастерства и профессионально-творческой зрелости педагога?

- Какова роль образования, обучения и воспитания в достижении вершин творческой самореализации человека?

- Каковы реальные возможности самого человека в творческом саморазвитии и творческой самореализации?

- Каковы особенности творческой самореализации человека в зависимости от типа личности?

Перечень возникающих в области педагогической акмеологии проблем можно было бы продолжить. Так, например, для решения любой из вышеперечисленных проблем необходимы надежные диагностические методики.

Однако, несмотря на сложность возникающих проблем, для все большего числа педагогов становится ясно, что за педагогической акмеологией большое будущее. И задача современного педагога — встать на путь исследователя,

смотреть на проблемы педагогической акмеологии глазами педагога-исследователя с тем, чтобы каждый день делать малый, но уверенный шаг к профессиональному мастерству и творческой зрелости.

3.6. Педагогическая валеология

Валеологию определяют как науку о здоровье (от латинского *valeo* — «здоровствовать», «быть здоровым»). Сам термин «валеология» введен в 1980 г. и принадлежит И.И.Брехману — автору книги «Валеология — наука о здоровье» [48].

Однако тщательное изучение этой и ряда других книг, статей и разного рода публикаций по проблемам валеологии все более склоняли автора этих строк к несколько другому определению. Валеология — наука о здоровье и здоровом образе жизни человека, ставящая целью его непрерывное самосовершенствование. Поскольку здоровье как следствие здорового образа жизни — процесс очень сложный, зависит от знаний, умений, которые человек может получить из разных наук, то «очевидно наука о здоровье должна быть интегральной, рождающейся на стыке экологии, биологии, медицины, психологии и других наук» [48, с.7]. Не менее очевидно также, что за валеологией большое будущее. Ее изучение, практическое овладение ее принципами, правилами возможно двумя путями. Один вариант, в рамках вышеперечисленных наук. Другой вариант — в рамках самостоятельной науки — валеологии. При этом роль и значение стыковой области педагогики и валеологии настолько значительна, что имеются веские основания для выделения этой области в относительно самостоятельную сферу научного знания, которая может быть названа «педагогической валеологией».

Педагогическая валеология — это наука о воспитании и обучении человека здоровому образу жизни и саморазвитии его знаний, умений и способностей к самооздоровлению.

Педагогическая валеология — наука междисциплинарная, она активно использует достижения не только педагогики, но и философии, физиологии, психологии, традиционной и нетрадиционной медицины.

Культура самооздоровления, ведения здорового образа жизни не дается человеку изначально, а является результатом его обучения, воспитания и саморазвития. Овладение знаниями, умениями, развитие способностей человека вести здоровый образ жизни, осуществлять непрерывное самооздоровление в любых условиях и ситуациях — вот та цель, которую преследует педагогическая валеология.

Однако что же такое здоровый образ жизни и просто «образ жизни»?

Осознание сущности «образа жизни» имеет очень важное значение, оно является мощным фактором как сохранения, здоровья, физических, духовных и интеллектуальных качеств человека, так и разрушения их.

Ю.П.Лисицин, специально исследовавший взаимосвязь образа жизни и здоровья человека, писал: «Образ жизни определяется от четырех составляющих: от экономической — «уровня жизни», социальной — «качества жизни», социально-психологической — «стиля жизни» и социально-экономической — «уклада жизни» [49, с.9].

Если учесть «компонентный состав» образа жизни, выделенный Ю.П. Лисициным, то можно дать следующее определение образу жизни человека.

Образ жизни человека — это обобщенная характеристика индивидуальных особенностей его поведения и жизнедеятельности, которая обусловлена его уровнем жизни, качеством жизни, стилем жизни и укладом жизни.

Как видим, «образ жизни» — это очень сложное понятие и очень сложная характеристика поведения и жизнедеятельности человека. Для понимания и конкретизации назовем некоторые виды того феномена, который мы обозначили «образом жизни». Например, мы часто говорим: нормальный образ жизни, безнравственный образ жизни, образ жизни делового человека, образ жизни, разрушающий здоровье человека или, например, здоровый образ жизни. Ясно, что для каждого из выделенных образов жизни будет свой набор тех вышперечисленных четырех характеристик, которые и предопределяют, каков же образ жизни, в какой степени он соответствует или не соответствует нашим представлениям о норме.

На образ жизни человека влияет много внешних и внутренних факторов, и особенно уровень и характер потребностей человека.

В настоящее время, особенно с развитием тенденций рыночной экономики, потребности людей, в том числе и наших студентов, все более смещаются в сторону материального потребления, что идет в ущерб духовным потребностям, и, следовательно, не способствует духовному самосовершенствованию личности. Именно об этом писал академик П.Л.Капица: «Материальное богатство находится вне человека и со временем расходуется и должно возобновляться. Духовное богатство, как наука и искусство, передается из поколения в поколение и сохраняется. Оно не имеет ограничения для своего роста... Неограниченный рост материального потребления становится для человека вредным и тормозит его духовное развитие (например, погоня за вещами лишает человека духовных радостей и гармонического развития, а чрезмерная еда приводит к ожирению)» [50, с.479].

Однако вернемся к проблеме здоровья. То, что здоровье россиян находится в катастрофическом состоянии, известно многим. Но мало кто, кроме медиков, активно противостоит этому. В настоящее время от 4% до 10% выпускников образовательных учреждений, поступающих в вузы, могут быть отнесены к категории здоровых.

Преподаватель, знающий уровень здоровья своих студентов и индивидуальные особенности их психического состояния, не будет возмущаться их невнимательностью. Он не даст контрольную после очередной болезни студента, не будет придирчиваться «единых жестких» правил для всех.

Исследования показывают, что при прочих равных условиях с бескомпромиссным властным преподавателем, придерживающимся жестких требований, резко падает работоспособность студентов, чем с мягким, доброжелательным преподавателем. Вот к чему приводит губительное влияние жестких правил.

А сколько ежегодных микрострессов создает вузовский преподаватель, любящий показать студентам, какие они безграмотные, устраивая публичный разнос «разгильдяям» и «лентяям».

Известно, что ухудшение здоровья идет прямо пропорционально учебным перегрузкам студентов, их неудовлетворенности своими преподавателями и негативным отношением к изучаемому предмету.

Много бед и стрессов приносит для студентов необъективные оценки вузовских преподавателей.

Как видим, сама высшая школа, ее атмосфера стала не безопасна для здоровья студентов. И одно из первых правил педагогической валеологии, вероятно, должно быть таким: *обучая и воспитывая всякий раз, помни: не навредит ли это здоровью твоего студента, воспитанника?*

Вообще принцип «Не навреди!», принадлежащий врачебной этике, должен стать одним из главных, если не главнейших принципов педагогической валеологии. Однако для того, чтобы учитель квалифицированно мог воспользоваться этим принципом, он должен многое знать и уметь в области педагогической валеологии, и особенно сам вести здоровый образ жизни.

В связи с этим перед преподавателем возникает вопрос: Каковы подлинные основы здоровья и здорового образа жизни, которыми необходимо овладеть самому с тем, чтобы обучать им и воспитывать своих студентов?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к заповедям (законам) великого врача Гиппократа (460—337 гг. до н.э.), который сформулировал один из главных законов здорового образа жизни: «Ни насыщение, ни голод и ничто другое нехорошо, если переступает меру природы». Опираясь на этот закон Гиппократа, сформулируем **один из главных законов валеологии — закон меры**. Суть этого закона будет заключаться в том, что **для здоровья человека хорошо то, что в меру**. Однако это закон валеологии. А задача педагога заключается в том, чтобы разъяснить, убедить, мотивировать своего воспитанника, чтобы он во всех или по крайней мере в большинстве своих жизненных ситуаций следовал этому закону, ориентируясь на собственное чувство меры. Вот это чувство меры и необходимо периодически стимулировать и поддерживать на уровне постоянного сознания и осмысления того, что можно, а что нельзя. И если можно, то до какой степени.

Всем известно, что солнечные процедуры — это хорошо, но при соблюдении следующих правил:

- несколько первых дней необходимо загорать в тени;
- на солнце быть только в головном уборе;
- лучшее время для загорания до 10 часов утром и с 17 часов после обеда;
- сразу после еды не загорать;
- желательное время загорания наращивать от 10 минут до 1 часа.

Однако задача современного педагога знать не только эти и многие другие правила гигиены, здорового образа жизни, экологии, но и самой сути того, что такое здоровье?

На этот последний вопрос существуют разные варианты ответа. С точки зрения Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ): «Здоровье — это состояние полного физического, психического и социального благополучия».

Здоровье характеризует нормальное состояние и функционирование организма, его относительную саморегуляцию, согласованное взаимодействие его органов и равновесие с окружающей средой. Педагог должен уметь определять уровень своего здоровья и здоровья своих студентов. Существует несколько методик самооценки здоровья. Например, по пробе Бутейко. Если при задержке дыхания вы способны выдержать 40 сек — значит, вы здоровы, от 20 до 40 сек — здоровье ослаблено, менее 20 сек — имеются какие-то заболевания. По методике Н.М.Амосова «размер здоровья» определяется еще проще. Если студент не болел в течение учебного года — у него высокий уровень здоровья. Если студент заболел в условиях, например, общей эпидемии гриппа — у него средний уровень здоровья. Если заболевания наблюдаются чаще, то здоровье ослаблено.

Не менее значимой составляющей нашего здоровья является психическое здоровье. Существуют различные системы, наставления по поддержанию и совершенствованию психического здоровья. В этом плане, пожалуй, наибольших результатов достигли йоги. Вот некоторые их правила:

- быть умеренным всегда и во всем;
- быть правдивым, искренним, доброжелательным;
- избегать накопительства;
- не допускать ругани, лжи, клеветы;
- относиться к другим людям как к себе, к своим родным и близким, любить людей.

У йогов существуют целые системы медитаций и аутотренинга для снятия утомления, напряжения. Для многих их изучение и практическое применение стало уже нормой.

Естественно, огромное значение для поддержания нормального здоровья имеет социальная среда, тот социальный микроклимат, который либо побуждает человека к здоровому образу жизни, либо формирует вредные установки и привычки. Образ жизни человека, его поведение и мышление, если они обеспечивают охрану и укрепление здоровья, могут быть названы здоровым образом жизни. Но следует иметь в виду, что образ жизни — это лишь один, хотя и важный фактор сохранения и поддержания здоровья.

«Установлено, что здоровье зависит от следующих факторов: 50% — образа жизни, 20% — наследственности, 20% — экологической обстановки, 10% — здравоохранения» [52].

Известно, что наиболее благоприятные условия здорового образа жизни — это двигательная активность, рациональное питание, отказ от вредных привычек, умение управлять собой и своим здоровьем.

В связи с этим, если вы хотите оценить образ жизни вашего студента, воспитанника, то необходимо оценить, достаточно ли он уделяет внимания физической нагрузке, правильно и рационально ли он питается, нет ли у него вредных привычек, умеет ли он управлять собой в стрессовой, конфликтной или другой экстремальной ситуации.

Для современной ситуации особенно характерно укоренение вредных привычек в студенческом возрасте, затем их разрушительное действие часто продолжается в течение всей оставшейся жизни. Мы имеем в виду курение, употребление алкоголя, наркотиков, сквернословие, несоблюдение многих гигиенических правил, принятых в нормальном цивилизованном обществе.

Преодолению вредных привычек и приобщению человека к здоровому образу жизни могут помочь убедительнейшие примеры самооздоровления людей, весь жизненный путь которых — образец для подражания. Русским гением в плане самооздоровления по праву можно считать Порфирия Корнеевича Иванова, которого его ученики называют не иначе как «Русским богом». Три качества он более всего ценил в человеке и считал необходимым их развивать у себя и своих учеников. Это нравственные, интеллектуальные и физические силы. Он неустанно напоминал своим ученикам: «У человека должно быть три живых качества: совесть, разум и любовь к природе». Он был великим Учителем нас, живущих на Земле, и оставил нам много мудрости. И прежде всего, говорил он, «не надо отгораживаться от природы, а надо принимать ее такой, какая она есть. И тогда ваше тело будет жить согласно предписанным ему законам и станет крепким, здоровым, выносливым». Его продолжатели и ученики зовут его не иначе, как наш Учитель! Он разработал, применил на себе и заботливо передал многочисленным своим ученикам и последователям свои заповеди — советы, которые в концентрированном виде отражают его систему самооздоровления и известны как «Детка Порфирия Корнеевича Иванова»:

«Детка!...Сердечная просьба к тебе, прими от меня несколько советов, чтобы укрепить свое здоровье.

1. Два раза в день купайся в холодной воде природной, чтобы тебе было хорошо. Купайся в чем можешь: озере, речке, ванной, принимай душ или обливайся. Это твои условия. Горячее купание (1-2 раза в неделю) заверши холодным.

2. Перед купанием или после него, а если возможно, то и совместно с ним, выйди на природу, встань босыми ногами на землю, а зимой на снег хотя бы на 1-2 минуты. Вдохни через рот несколько раз воздух и мысленно пожелай себе и всем людям здоровья.

3. Не употребляй алкоголя и не кури.

4. Старайся хоть раз в неделю полностью обходиться без пищи и воды: с пятницы 18-20 часов до 12 часов воскресенья. Зри твои заслуги и покой. Если тебе трудно, то держи хотя бы сутки.

5. В 12 часов воскресенья выйди на природу босиком и несколько раз подыши и помысли, как написано выше. Это праздник твоего тела. После этого можешь кушать все, что тебе нравится.

6. Люби окружающую тебя природу. Не плюйся вокруг и не выплевывай из себя ничего. Привыкни к этому — это твое здоровье.

7. Здоровайся со всеми везде и всюду, особенно с людьми пожилого возраста. Хочешь иметь у себя здоровье — здоровайся со всеми.

8. Помогай людям, чем можешь, особенно бедному, больному, обиженному, нуждающемуся. Делай это с радостью. Отзовись на его нужду душой и сердцем. Ты приобретешь в нем друга и поможешь делу мира!

9. Победи в себе жадность, лень, самодовольство, стяжательство, страх, лицемерие, гордость. Верь людям и люби их. Не говори о них несправедливо, не принимай близко к сердцу недобрых мнений о них.

10. Освободи свою голову от мыслей о болезнях, недомоганиях, смерти. Это твоя победа.

11. Мысль не отделяй от дела. Прочитал — хорошо. Но самое главное — ДЕЛАЙ!

12. Рассказывай и передавай опыт этого дела, но не хвались и не возвышайся этим. Будь скромн.

Желаю тебе счастья, здоровья хорошего.

Иванов Порфирий Корнеевич».

О различных нетрадиционных методиках самооздоровления мы вам советуем почитать в следующих книгах и пособиях:

1. *Галиакберова Л.З.* Мир нетрадиционной медицины. — Казань, 1990.

2. *Воронин В.И.* Хатха-йога. — М.: Медицина, 1989.

3. *Бутейко К.П.* Рожденные заново // Твое здоровье. — 1989. — № 5.

4. Чтобы было тебе легко (нетрадиционные пути к здоровому образу жизни). — Волгоград, 1989 (О системе самооздоровления по П.К.Иванову).

5. *Микулин А.А.* Активное долголетие. — М.: Физкультура и спорт, 1977.

6. Статьи в журналах: «Физкультура и спорт», «Природа и человек», «Наука и жизнь».

Однако, самое главное, необходимо не только читать, а те методы и приемы нетрадиционной, народной медицины активно и мудро с учетом своих условий и возможностей систематически применять для самоусовершенствования и самооздоровления своего организма и своих студентов.

Заканчивая этот параграф, хотелось бы обратить внимание читателя на то, что не все современные позиции, подходы в разрешении педагогических проблем валеологии не бесспорны. Но как заметил ученый и писатель И.А.Ефремов: «Мы много говорим и спорим. Надо спорить, спорное утверждение, пьеса, книга встречаются на каждом шагу. Но все как-то забывают, что спор на словах — это еще не все. Единственный серьезный и реальный спор — делом, не словами. Спорный опыт — поставьте другой, спорная книга — создайте другую. Причем по тем же самым вопросам и предметам, не иначе» [53, с.82].

Будущее поколение педагогов, вероятно, увидит новые приоритеты и стратегии в развитии педагогической валеологии. Автор же этой книги глубоко верит, что сегодня и в обозримом будущем идеи педагогической валеологии должны занять свое достойное место в системе наук о человеке.

3.7. Конкурентология

В современной экономической и социокультурной ситуации в России проблема саморазвития конкурентоспособности встает перед каждым из нас, и особенно перед учащейся и студенческой молодежью, исключительно остро и значимо.

Быть конкурентоспособным — это несомненно актуально и важно. Но как этого добиться?

Автором этих строк разработан инновационный учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности «Конкурентология» [54].

Предметом исследования в области конкурентологии являются закономерности, принципы, правила конкурентной деятельности, а также творческого саморазвития и творческой самореализации человека как конкурентоспособной личности.

Далее необходимо уточнить назначение конкурентологии как науки, которая, как и любая область научного знания проявляется в ее описательной, объяснительной, предписывающей и прогностической функциях.

— Конкурентология описывает специфику конкурентной деятельности, с одной стороны, а с другой стороны, условия обучения, воспитания ориентированных на творческое саморазвитие и творческую самореализацию человека как конкурентоспособной личности;

— Конкурентология прежде всего объясняет и устанавливает и с учетом достижений смежных наук (философии, психологии, педагогики, акмеологии, эвристики, менеджмента и т.д.) закономерности конкурентной деятельности и становления человека как конкурентоспособной личности;

— Конкурентология, будучи прикладной наукой, разрабатывает и предписывает принципы, правила, обеспечивающие эффективность конкурентной деятельности, творческого саморазвития, творческой самореализации человека как конкурентоспособной личности.

— Кроме того, конкурентология, обладая определенными прогностическими функциями, позволяет выявить и определенные тенденции своего дальнейшего развития.

— Более того, если в предлагаемой читателю книге представлена систематика научного знания по проблемам конкурентологии личности, а реально конкурентология осуществляется еще и между группами, фирмами и даже государством, то есть все основания утверждать, что в перспективе соответственно исследования в области конкурентологии будет существенно расширены.

И, вероятно, появятся:

- конкурентология группы;
- конкурентология фирмы;
- конкурентология государства.

Далее следует подчеркнуть, что конкурентная деятельность всякий раз носит контекстный характер. Она, т.е. конкурентная деятельность, как бы осу-

ществляется параллельно и даже в рамках и учебной, и научной, и спортивной, и профессиональной деятельности, но при условии, если поставлена задача, победить своего соперника, конкурента и добиться максимально возможного результата и успеха.

Таким образом, можно утверждать, что конкурентная деятельность всякий раз носит ситуативный характер, то есть она контекстно вписывается в любую другую деятельность, где осуществляется борьба за качество деятельности и лидерство в конкурентной борьбе.

Понятия «конкуренция», «конкурентоспособность» достаточно широко используются в теории и практике современного менеджмента.

Так, например, в учебнике Р.А.Фахрутдинова [55, с.573] дается определение: «Конкурентоспособность — свойство объекта, характеризующееся степенью удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с аналогичными объектами, представленными на данном рынке». «Конкуренция — состязательность, соперничество, напряженная борьба юридических и физических лиц за покупателя, за свое выживание в условиях действия жесткого закона конкуренции как объективного процесса «вымывания» некачественных товаров».

Если попытаться охарактеризовать с учетом вышеперечисленных признаков, что же собой представляет конкурентоспособная личность, то можно дать следующее определение:

Конкурентоспособная личность — это личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами.

Изучение курса «Конкурентология» опирается на ряд законов и закономерностей.

Закон успешности и эффективности конкурентной деятельности в условиях глубокого осознания ее личной и социальной значимости.

Суть этого закона заключается в том, что **эффективность любой, в том числе и конкурентной деятельности тем выше, чем глубже осознается ее личная и социальная значимость**. На основе этого закона может быть сформулирован принцип сочетания личной и социальной значимости конкурентной деятельности и следующий ряд правил.

1. Приступая к деятельности, конкурируя в этой деятельности со своим соперником, глубоко осознайте для чего это вам нужно в личном и социальном плане?

2. С учетом ваших интересов, мобилизуйте и постоянно мотивируйте себя на успех.

3. Помните, что вера в победу — залог вашей победы и успеха в конкурентной борьбе!

Закон выявления приоритетов в конкурентной деятельности и конкурентной борьбе.

Суть этого закона конкурентологии заключается в том, **что успеха в конкурентной борьбе добивается тот, кто эффективно выявляет и оптимально расставляет приоритеты (приоритетные проблемы, приоритетные стратегии) и осуществляет свою конкурентную борьбу с их учетом.**

В этой связи формулируется принцип выявления приоритетов в конкурентной борьбе и на этой основе следующие правила.

1. Ищите и выявляйте стратегию главного «удара» — главную проблему, которую необходимо решить, во что бы то ни стало.
2. Выявляйте главных союзников, сподвижников, помощников.
3. Выявляйте главных противников, главные барьеры, в конкурентной деятельности.
4. Стратегически и тактически выявляйте последовательность разрешения проблем и преодоления барьеров.
5. Выявляйте основное время главного «удара», момента разрешения главной проблемы.
6. Выявляйте и используйте скрытые резервные возможности в конкурентной борьбе.
7. Используйте в конкурентной борьбе элемент неожиданности и непредсказуемости.

Нетрудно видеть, что закон, принцип и правила выявления приоритетов в конкурентной борьбе давно и успешно применяют, например, тренеры футбольных команд, которые ставят и решают задачу добиться во что бы то ни стало успеха в конкурентной борьбе со своим противником.

Теоретический анализ позволяет обнаружить и истоки появления закона выявления приоритетов в конкурентной борьбе — это синергетика, как наука о закономерностях самоорганизации диссипативных (рассеивающих вещество и энергию) систем, которая применима не только для исследования поведения неравновесных состояний физических, но и социальных систем.

Если придерживаться высшеформулированных принципов и правил, то даже более слабая система (личность) может победить при правильной постановке приоритетов более сильную систему, т.е. более сильного противника. Поэтому эволюция событий в условиях конкурентной борьбы не всегда подчиняется обычной логике, а чаще всего разворачивается таким образом, что победу в конкурентной борьбе может одержать и не самый сильный из противников.

В этой связи взаимодействие конкурирующих сторон хорошо описывается понятием «ассиметрия взаимодействия», «ассиметрия главного удара».

Закон самоактуализации и самоусложнения задач и проблем как необходимое условие творческого саморазвития конкурентоспособной личности. Суть этого закона заключается в следующем.

Творческое саморазвитие личности осуществляется более эффективно, если личность в процессе конкурентной деятельности сама актуализирует и решает все более сложные задачи и проблемы.

Реализация принципа самоактуализации и самоусложнения задач и проблем опирается на следующие правила:

1. Постоянно углубляйте знания о своих достоинствах и недостатках. Максимально опирайтесь на свои сильные качества и самосовершенствуйте, либо компенсируйте свои слабые качества.

2. При прочих равных возможностях актуализируйте и отдавайте предпочтение лично значимым задачам и проблемам.

3. Не ищите для себя слишком легких задач и проблем.

4. Актуализируя, постоянно усложняйте для себя задачи и проблемы.

5. Накопленный опыт творческой, профессиональной и любой другой деятельности в решении каждой предыдущей деятельности творчески используйте в последующей деятельности.

6. Не останавливайтесь на достигнутом, а ставьте для себя все более сложные и трудные, но все-таки посильные задачи и проблемы.

7. Критерием верхнего уровня сложности и трудности решаемых проблем является ваша внутренняя удовлетворенность от их решения и радость победы в конкурентной борьбе.

Закон оправданного риска.

Суть этого известна всем и формулируется очень просто. **Кто не рискует, тот не выигрывает.** Не случайно в народе говорят: «Кто не рискует, тот не пьет шампанское!».

В связи с этим законом можно говорить о принципе оправданного риска и следующих его правилах:

1. Прежде чем рисковать, попытайтесь мысленно спрогнозировать как минимум два варианта событий: по лучшему и по худшему сценарию развития событий.

2. Прогнозируя развитие событий, опирайтесь не только на логику, свою профессиональную компетенцию, но и свою интуицию.

3. Соберите, если есть возможность, дополнительную информацию, учтите мнение независимых экспертов, но тех, кому вы доверяете.

4. Не принимайте скоропалительных решений. (Как говорят, утро вечера мудренее.)

5. Принимайте рискованные, но в полной мере ответственные решения, т.е. такие, за которые вы способны отвечать.

Закон свободы и ответственности для творческого саморазвития и творческой самореализации конкурентоспособной личности. Согласно этому закону маятник автоэволюции каждого отдельно взятого человека колеблется между возможностью и действительностью, между добром и злом, между рутинной и творческой деятельностью, между ленью и трудолюбием. Задача конкурентоспособной личности иметь максимально, т.е. насколько это возможно, право свободного выбора в принятии решений и в своих действиях, но при непреклонном условии полной персональной ответственности за свои действия и поступки. Базируемый на вышесформулированной закономерности принцип

свободы и ответственности для конкурентоспособной личности может быть реализован на основе следующих правил.

1. Помните, что маятник творческого саморазвития и самореализации всегда находится между диаметрально противоположными стратегиями и качествами, свободой и ответственностью, добром и злом, традициями и инновациями и т.д.

2. Ни при каких обстоятельствах не давайте «загнать себя в угол» и не принимайте безнравственных, либо противоречащих вашим убеждениям решений.

3. Помните, что из любой, казалось бы, самой тупиковой ситуации, есть достойный выход.

4. Помните, что то или иное решение не только должно быть эффективным сейчас и сегодня, но и перспективно значимым.

5. Помните, что свобода — это возможности для расширения зоны своего творчества, а не свободная зона конфликтов и нагромождения проблем.

Закон отсроченной победы.

Суть этого закона заключается в следующем. В случае, **если противника в данном месте, в данное время победить не удается, то необходимо максимально сохранить свои силы и способности для отсроченной победы.**

На основе этого закона формулируется принцип отсроченной победы и следующие правила.

1. Как можно точно, еще до «главного удара» рассчитать свои силы и соотнести их с силами вашего противника.

2. Если Ваши силы явно неравны и не в вашу пользу, то необходимо, чтобы Ваше поражение, если оно и состоялось, было бы с минимальными потерями и издержками.

3. Оттягивайте время и силы для «главного удара».

4. Используйте временную паузу, временную передышку для накопления своих сил и возможностей.

5. Рассчитайте время и место отсроченного «главного удара».

Все теории, преследующие какие-либо нововведения, должны включать не только вдохновляющие автора цели, идеи, ценности, но и предусматривать издержки, искажения и даже извращения, которые возможны у интерпретаторов и слишком рьяных последователей этой теории, этой концепции.

Поэтому в заключение этого параграфа хотелось бы предостеречь слишком рьяных последователей — особенно педагогов, использующих предлагаемый учебный курс «Конкурентология», от следующих возможных ошибок и заблуждений:

— Знание базовых законов и принципов конкурентологии необходимо, но еще недостаточно для становления конкурентоспособной личности. Важны умения и способности их гибко и творчески применять с учетом индивидуальных особенностей и реально складывающейся ситуации.

— Не следует думать, что личностные качества, особенно способности, можно быстро развить. Их развитие и саморазвитие — процесс чрезвычай-

но медленный, трудоемкий и трудный. Следует помнить, что успех приходит лишь к тому, кто имеет терпенье, волю и веру в успех своего дела.

— Никакая идея, концепция или методика не может дать и не дает должного эффекта без учета вашей индивидуальности, и особенно тех ваших приоритетных смыслов, ценностей и целей, которые вы реально и повседневно реализуете.

В заключение этого параграфа хотелось бы обратить внимание читателя на следующее. Учебный курс «Конкурентология» не только инновационен по своему содержанию, так как он интегративно использует современные достижения из философии, психологии, педагогики, эвристики, культурологи, самодиагностики, деловой риторики, акмеологии, но и прогностичен.

Его прогностичность, во-первых, заключается в том, что будущее научное и практикоориентированное знание человека всегда интегративно и находится на стыке очень многих наук.

Во-вторых, учебный курс «Конкурентология», как ни один из существующих, изначально ориентирован на творческое саморазвитие конкурентоспособности студента как будущего специалиста.

И, в третьих, студент, на основе самоанализа, рефлексии и самодиагностики (в процессе занятий студенту предлагается более 15 тестовых методик) оценивает не только актуальный уровень своей конкурентоспособности, но и выстраивает прогноз потенциально возможного развития себя как конкурентоспособной личности и специалиста, которому жить и работать в XXI веке!

3.8. Авторские педагогические максимы

— Творчество — это состояние гармонии души и любви к тому, что ты делаешь с особым энтузиазмом.

— Успех часто зависит от единственного слова — «успеть!»

— Хорошее, творческое настроение — ключ к вашему творческому успеху.

— Если у педагога нет «Я-концепции» творческого саморазвития, значит, у него нет будущего.

— Творчески работающие преподаватели высшей школы — это золотой фонд России в прошлом, настоящем и будущем.

— Универсальный критерий эффективности работы преподавателя — это его успехи и достижения, на которые способны его студенты.

— Творчески саморазвиваться — это значит ставить и решать творческие задачи на пределе своих способностей.

— Педагогика, ориентированная на творческое саморазвитие человека будет тем активнее развиваться, эффективнее применяться, чем она будет более открыта к интеграции с философией, акмеологией, валеологией и другими науками о человеке.

— Чем выше Ваш уровень творческого саморазвития, тем больше вероятность ее трансляции в культуру творческого саморазвития ваших студентов.

— Педагогика, ориентированная на творческое саморазвитие человека, ценна тем, что она исследует закономерности перехода образования в самообразование, обучения в самообучение, воспитания в самовоспитание, развития в саморазвитие человека.

3.9. Вопросы и задания для творческого саморазвития

1. Попытайтесь сформулировать по две-три проблемы, которые актуальны сегодня и будут актуальны в обозримом будущем в области:

- а) педагогической этики;
- б) эвристики для творческого саморазвития;
- в) педагогической синергетики;
- г) конфликтологии;
- д) конкурентологии;
- е) педагогической акмеологии;
- ж) педагогической валеологии.

2. Придумайте тест, а если не сможете, то анкету с целью выявления, любят ли вас ваши студенты, и если любят, то за что?

3. Проведите исследование и изучите, какие эвристические (наводящие) вопросы задают преподаватели в процессе решения творческих задач, учебных проблем?

4. Систематизируйте наиболее типичные конфликты, которые возникают в процессе межличностных отношений:

- а) между преподавателем и студентом;
- б) между студентами.

5. Используя идеи акмеологии, разработайте программу своего творческого саморазвития как конкурентоспособной личности на ближайшие год-два.

7. Каких принципов и правил здорового образа жизни вы бы хотели придерживаться сами и побуждали бы своих друзей к их активному применению?

ПРИЛОЖЕНИЯ

АНКЕТЫ И ТЕСТЫ

АНКЕТА № 1

Изучение факторов и барьеров творческого саморазвития вузовского педагога

Каждый из нижеперечисленных факторов оцените по 10-балльной шкале в сторону (+), а если это качество, явление вы рассматриваете как барьер в вашем творческом саморазвитии, то оцените его по 10-балльной шкале, но в сторону (-), то есть используйте номерную шкалу:

-10, -9, -8, -7, -6, -5, -4, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

I. Социальные

1. Уровень заработной платы.
2. Бытовые условия.
3. Жилищные условия.
4. Условия для полноценного досуга, отдыха.
5. Уровень и качество медицинского обслуживания.
6. Условия для продолжения образования, повышения квалификации.
7. Условия для самообразования.
8. Наличие необходимой психолого-педагогической литературы.
9. Нравственно-психологический климат в коллективе.

II. Организационно-педагогические

1. Демократизм и творческий стиль в управлении кафедрой.
2. Уровень организации методической работы.
3. Концепция, основные направления развития кафедры.
4. Инновационная и экспериментально-исследовательская работа.
5. Связи с научными школами.
6. Возможность обучения на курсах повышения квалификации.
7. Наличие индивидуального плана самообразования, саморазвития.
8. Условия, которые способствуют творческой самореализации.

III. Профессионально-педагогические

1. Профессионализм (высокий уровень профессиональных знаний, умений).
2. Культура педагогического общения.

3. Педагогическое мастерство.
4. Интерес к педагогическим инновациям, новым технологиям обучения и воспитания.
5. Умение творчески использовать опыт других.
6. Способность к сотворчеству, к сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами.
7. Стремление к высоким результатам своего труда.
8. Интерес к новым идеям в области психологии и педагогики.
9. Ваш творческий потенциал,
10. Склонности и стремления заниматься экспериментально-исследовательской работой.

IV. Психологические (личностные) качества

1. Творческая инициатива.
2. Интеллигентность, уровень общей культуры.
3. Интерес к педагогическим инновациям.
4. Стремления к профессиональному росту, самосовершенствованию.
5. Способность к видению психологических проблем.
6. Способность к самоанализу, к осознанию своих достоинств и недостатков.
7. Уровень способностей к самоорганизации, самоуправлению.
8. Уровень вашего творческого потенциала.
9. Уровень методологической исследовательской культуры.
10. Профессиональная компетентность.

АНКЕТА № 2

Оценка приоритетности исследования педагогических проблем

Уважаемые коллеги! Вам предлагается каждую из нижесформулированных проблем оценить по 10-балльной шкале (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) с точки зрения ее приоритетности, научной и практической значимости. Отнеситесь к процедуре оценивания взвешенно и обдуманно.

№	Проблема	Оценка значимости и приоритетности
1.	Создание диагностической службы тестирования качества образования и воспитания	
2.	Качество профессиональной подготовки и переподготовки вузовских преподавателей	
3.	Преимущество школы, вуза	
4.	Должное финансирование системы образования	
5.	Разработка программ и содержания новых интегрированных курсов, спецкурсов	

№	Проблема	Оценка значимости и приоритетности
6.	Разработка и внедрение новых технологий обучения и воспитания	
7.	Повышение психолого–педагогической культуры преподавателей	
8.	Совершенствование управления и самоуправления на всех уровнях системы образования и воспитания.	
9.	Дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания, в том числе и в работе с одаренными студентами	
10.	Нравственное и эстетическое воспитание и развитие личности	
11.	Взаимосвязь учебной и научной работы	
12.	Гуманизация, гуманитаризация и демократизация образования	
13.	Подготовка преподавателя к экспериментально-исследовательской деятельности	
14.	Повышение экономической культуры преподавателей и студентов	
15.	Экологическое образование и воспитание студентов	
16.	Повышение правовой культуры преподавателей и студентов	
17.	Соответствие содержания образования и воспитания с современными социально–экономическими условиями и требованиями жизни	
18.	Объективность и надежность оценки качества обучения студентов	
19.	Разработка и внедрение государственных образовательных стандартов	
20.	Повышение эффективности методической работы с вузовскими преподавателями	
21.	Сохранение и укрепление здоровья студентов	
22.	Организация досуговой деятельности студентов	
23.	Возрождение национальных традиций, учет региональных и национальных особенностей в образовании и воспитании	
24.	Творческое использование передового отечественного опыта	
25.	Творческое использование зарубежного педагогического опыта	
26.	Разработка и внедрение технологий обучения, ориентированных на творческое саморазвитие личности	

АНКЕТА-ТЕСТ № 3

Самооценка методологической культуры вузовского педагога

Особенностью предлагаемого теста является то, что он позволяет на основе самооценки знаний, умений и личностных качеств, отразить и определить актуальный уровень методологической культуры педагога.

При ответе на вопросы теста вы должны по десятибалльной шкале оценить степень выраженности соответствующих знаний, умений и личностных качеств.

1 балл — очень низкий уровень оцениваемого качества, или оно у вас еще не проявлено.

2 балла — низкий.

3 балла — ниже среднего.

4 балла — чуть ниже среднего.

5 баллов — средний уровень.

6 баллов — чуть выше среднего.

7 баллов — выше среднего.

8 баллов — высокий.

9 баллов — очень высокий.

10 баллов — наивысший.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При выставлении оценки мысленно представьте себе высший (10-й) уровень развития соответствующего качества и очень низкий (1-й) уровень, а затем найдите себе место на десятибалльной шкале. Обведите выбранный балл самооценки кружком.

1. В какой степени вы испытываете потребности в области обучения или воспитания что-то исследовать, реформировать?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

2. Если у вас возникла какая-то блестящая педагогическая идея, то в какой степени вы способны, предварительно теоретически ее обосновав, экспериментально проверить?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

3. В какой степени вы способны четко сформулировать суть исследуемой проблемы, цель, объект, предмет, рабочую гипотезу, задачи исследования, спланировать эксперимент?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

4. В какой степени вы владеете такими методами педагогического исследования, как моделирование педагогических процессов, анкетирование, тестирование?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

5. Как высоко вы оцениваете свои умения разработать самостоятельно анкету, тест?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

6. В какой степени в процессе и при обработке результатов педагогического эксперимента вы способны использовать методы математической статистики, компьютерную технику?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

7. Участвовали ли вы ранее в организации какого-либо педагогического эксперимента и какова была ваша активность, ответственность, степень участия?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

8. Способны ли вы назвать основные методологические принципы педагогического исследования, а главное, в какой степени вы способны их применять? (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

9. Способны ли вы и в какой степени, обобщив результаты педагогического эксперимента, написать статью, выступить на научном семинаре, на научной конференции?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

10. Как высоко вы оцениваете свои умения и способности вести научные дискуссии, отстаивать свою точку зрения по какому-либо спорному методологическому вопросу, педагогической проблеме?

(1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)

По результатам ответов на вышепоставленные вопросы вы можете определить общий уровень вашей методологической культуры.

Суммарное число баллов	Уровень методологической культуры
10 – 18	1 – очень низкий
19 – 27	2 – низкий
28 – 36	3 – ниже среднего
37 – 45	4 – чуть ниже среднего
46 – 54	5 – средний
55 – 63	6 – чуть выше среднего
64 – 72	7 – выше среднего
73 – 81	8 – высокий
82 – 90	9 – очень высокий
91 – 100	10 – наивысший

ТЕСТ № 4

Оценка уровня интеллигентности личности

При ответе на вопросы теста необходимо выбрать один из трех вариантов и записать его. Например, 1-а, 2-б, 3-в и т.д.

1. Участвуете ли вы в каком-либо общественном движении, партии:

а) да; б) да, но не очень активно; в) принципиально не участвую.

2. Были ли у вас в последний год ситуации, когда вам приходилось защищать честь и достоинство ваших друзей или близких:

а) к счастью, пока нет; б) в какой-то степени да; в) да.

3. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы:

а) правдолюб; б) принципиальный; в) целеустремленный.

4. Какие взаимоотношения у вас чаще всего складываются с новыми для вас людьми:

а) с новыми людьми я вступаю в контакт сравнительно трудно; б) дружеские; в) однозначно ответить трудно.

5. Как складывались у вас в последний год взаимоотношения с людьми другой национальности:

а) к сожалению, некоторые лица другой национальности своим поведением вызывают у меня раздражение; б) как и ранее, дружеские; в) когда как.

6. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) решительный; б) независимый; в) раскованный.

7. Как часто вам приходится идти на компромисс ради достижения личных целей:

а) часто; б) редко; в) иногда.

8. Были ли у вас в последний год ситуации, когда вам приходилось пожертвовать своим материальным благополучием или своим свободным временем ради воплощения своих идей:

а) да; б) да, но это для меня не характерно; в) нет.

9. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) человек прогрессивных идей; б) политически активный; в) патриот.

10. Были ли у вас ситуации, чтобы вы ставили собеседника в неловкое положение:

а) да; б) не часто, но было; в) стараюсь этого не делать.

11. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) совестливый; б) уважительный; в) лидер.

12. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) скромный; б) душевный; в) обязательный.

13. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) честный; б) принципиальный; в) предприимчивый.

14. Как вы относитесь к идеям альтруизма, к помощи другим людям:

а) практически всегда стараюсь помочь; б) помогаю, но избирательно; в) считаю, что каждый должен свои проблемы решать сам.

15. Способны ли вы в резкой форме сказать человеку все, что вы о нем думаете:

а) это для меня не характерно; б) когда как; в) да.

16. У вашего друга пропала собака. Что вы будете делать:

а) пойду искать вместе с ним; б) посочувствую; в) сделаю вид, что занят, так как это его проблемы.

17. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) обязательный; б) дружелюбный; в) эмоциональный.

18. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) добрый; б) юморист; в) целеустремленный.

19. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) доверчивый; б) гуманный; в) любознательный.

20. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) терпеливый; б) трудолюбивый; в) сообразительный.

21. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) генератор идей; б) логик-теоретик; в) практик.

22. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) критик; б) эрудит; в) организатор.

23. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) аналитик; б) критик; в) дипломат.

24. Какое из устремлений для вас наиболее характерно в последний год:

а) стремление профессионально самоопределиваться, найти приличную работу, должность; б) стремление как можно больше заработать; в) стремление к саморазвитию, самообразованию, профессиональному росту.

25. Отметьте самую важную причину, из-за которой вам трудно самостоятельно овладеть иностранным языком:

а) практически нет свободного времени; б) нет настойчивости, целеустремленности; в) нет необходимых способностей и склонностей.

26. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) самокритичный; б) справедливый; в) решительный.

27. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) эрудированный; б) книголюб; в) практичный.

28. Как вы чаще всего поступаете в конфликтной ситуации:

а) стремлюсь «не делать из мухи слона» и по возможности уйти от конфликта, чтобы не портить себе и другим настроение; б) стремлюсь, «не теряя лица», выйти из конфликта достойно; в) стремлюсь во что бы то ни стало отстаивать свою точку зрения.

29. Что для вас предпочтительнее, если не сегодня, то хотя бы на перспективу:

а) заняться наукой, защитить диссертацию; б) стать известным человеком, например, артистом, спортсменом; в) стать предпринимателем, бизнесменом.

30. Ваши друзья и знакомые считают вас человеком, имеющим:

а) эстетический вкус и художественную культуру; б) широкую эрудицию; в) хорошие здоровье и силу.

31. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) духовно богатая личность; б) физически развитая личность; в) предприниматель.

32. На основе сравнительной самооценки определите, кто вы в большей степени:

а) профессионал своего дела; б) организатор; в) эрудит.

33. Какой из трех сфер деятельности вы бы отдали предпочтение:

а) участие в охране окружающей среды, в движении «зеленых»; б) преподаватель курса эстетики в школе или в вузе; а) занялся бы спортом на профессиональном уровне.

34. Представьте себе, что вы — директор малого предприятия. Каковы ваши знания и способности:

а) решать финансовые и экономические вопросы; б) разрешать конфликты, спорные дела в коллективе; в) квалифицированно вести переговоры, представлять фирму за рубежом.

35. Дайте сравнительную самооценку своих знаний, способностей:

а) в области законодательства и права; б) в области психологии управления людьми; в) в области маркетинга, рекламы и продвижения товара на рынок.

36. Представьте себе, что вы ведете предвыборную кампанию и хотите стать мэром города. К чему вы больше готовы:

а) вести политические дискуссии; б) отвечать на каверзные вопросы; в) проявить силу воли и стремиться к достижению цели.

Далее сложите набранные вами баллы по блокам.

Ответы оцениваются в баллах следующим образом.

Вопрос	Ответы и баллы	Вопрос	Ответы и баллы
1	а) 3 б) 2 в) 1	19	а) 3 б) 2 в) 1
2	а) 1 б) 2 в) 3	20	а) 3 б) 2 в) 1
3	а) 3 б) 2 в) 1	21	а) 3 б) 2 в) 1
4	а) 1 б) 3 в) 2	22	а) 3 б) 2 в) 1
5	а) 1 б) 3 в) 2	23	а) 3 б) 2 в) 1
6	а) 1 б) 3 в) 2	24	а) 1 б) 2 в) 3
7	а) 1 б) 3 в) 2	25	а) 3 б) 2 в) 1
8	а) 3 б) 2 в) 1	26	а) 3 б) 2 в) 1
9	а) 3 б) 2 в) 1	27	а) 3 б) 2 в) 1
10	а) 1 б) 2 в) 3	28	а) 3 б) 2 в) 1
11	а) 3 б) 2 в) 1	29	а) 3 б) 2 в) 1
12	а) 3 б) 2 в) 1	30	а) 3 б) 2 в) 1
13	а) 3 б) 2 в) 1	31	а) 3 б) 2 в) 1
14	а) 3 б) 2 в) 1	32	а) 3 б) 2 в) 1
15	а) 3 б) 2 в) 1	33	а) 3 б) 2 в) 1
16	а) 3 б) 2 в) 1	34	а) 3 б) 2 в) 1
17	а) 3 б) 2 в) 1	35	а) 3 б) 2 в) 1
18	а) 3 б) 2 в) 1	36	а) 3 б) 2 в) 1

Примечания:

с 1—9 вопрос (гражданские качества);
с 10—18 вопрос (нравственные качества);
с 19—27 вопрос (интеллектуальные качества);
с 28—36 вопрос (общая культура личности). Для каждого блока качеств вы можете определить по 9-балльной шкале уровень развития личностных качеств:

- 1-й, очень низкий уровень (9—10 баллов);
- 2-й, низкий уровень (11—12 баллов);
- 3-й, ниже среднего (13—14 баллов);
- 4-й, чуть ниже среднего (15—16 баллов);
- 5-й, средний уровень (17—18 баллов);
- 6-й, чуть выше среднего (19—20 баллов);
- 7-й, выше среднего (21—22 балла);
- 8-й, высокий уровень (23—24 балла);
- 9-й, очень высокий уровень (25—27 баллов);
- 10-й, наивысший уровень (26 баллов).

Итак, вы рассчитали и определили, например, что уровень развития:

- а) гражданских качеств — 6-й,
- б) нравственных качеств — 5-й,
- в) интеллектуальных качеств — 7-й,
- г) общей культуры — 5-й.

Далее, вы можете для себя рассчитать интегральную оценку уровня интеллигентности, например:

$(3+5+7+5)/4 = 5$, то есть средний уровень интеллигентности личности.

После того, как получен результат, следует раскрыть и охарактеризовать концептуальную основу предлагаемого теста.

Несмотря на то, что понятие «интеллигентность» широко используется в нашей повседневной школьной, вузовской и профессиональной практике для характеристики личности, однако сколько-нибудь четких определений мы не нашли. Результаты наших исследований, на которых мы не будем пока останавливаться, позволили нам дать следующее определение интеллигентности.

Интеллигентность — это интегральная характеристика высокогуманных и прогрессивных гражданских, нравственных и интеллектуальных качеств личности в единстве с высокой общей культурой.

Чтобы далее представить компонентный состав качеств личности, характеризующих ее интеллигентность, целесообразно предложить респонденту их самооценку по 10-балльной шкале.

При этом следует разъяснить, что означают баллы:

- 1 — очень низкий уровень развития соответствующего качества;
- 2 — низкий;
- 3 — ниже среднего;
- 4 — чуть ниже среднего;

- 5 — средний уровень;
- 6 — чуть выше среднего;
- 7 — выше среднего;
- 8 — высокий;
- 9 — очень высокий;
- 10 — наивысший уровень развития.

При самооценке качеств личности, характеризующих ее интеллигентность, следует иметь в виду, что эта шкала относительна.

Мысленно респондент должен сравнить себя с некоторым эталоном интеллигентного человека. Для ученого, например, это может быть академик А.Д.Сахаров, для педагогов — В.А.Сухомлинский, для студентов — это наиболее авторитетный и интеллигентный студент курса.

Качества личности, характеризующие ее интеллигентность

<i>Гражданские качества</i>	Баллы
1. Социальная активность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Гражданское мужество	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Правдолюбие	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Демократизм	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Интернационализм	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Независимость убеждений	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Принципиальность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Подвижничество	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Прогрессивность взглядов	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Нравственные качества

10. Тактичность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Совестьливость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Скромность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Честность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Уважительность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Душевность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Отзывчивость	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Обязательность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Доброжелательность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Интеллектуальные качества

19. Способность понять другого	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Терпимость к инакомыслию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Творческая активность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Критичность мышления	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Способность к самоанализу	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. Способность к самообразованию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Способность к самосовершенствованию	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Самокритичность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Эрудированность	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Общая культура

28. Культура общения и поведения	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Культура умственного труда	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Эстетическая и художественная культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Физическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Профессиональная культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Экологическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Экономическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Правовая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Политическая культура	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Результаты самооценки вышеперечисленных качеств также могут быть использованы для расчета среднего балла (уровня) развития гражданских качеств, нравственных, интеллектуальных черт и общей культуры личности.

После этого можно рассчитать средний уровень интеллигентности личности в целом. Далее сравниваются результаты, полученные на основе теста и по открытой 10-балльной шкале, и дается усредненная оценка уровня интеллигентности личности.

Открытая 10-балльная шкала и результаты тестирования дают богатый материал для размышления и разработки индивидуальных программ саморазвития интеллигентности личности.

ТЕСТ № 5

Оценка уровня конкурентоспособности личности

При ответе на вопросы теста необходимо выбрать и записать один из вариантов ответа. Например: 1-а, 2-г, 3-в и т.д. Постарайтесь давать искренние ответы, тогда вы получите весьма интересную, а главное — более объективную информацию о себе.

1. Я знаю, чего хочу добиться в ближайшие 2-3 года:
а) да, б) скорее всего, да, в) трудно сказать, г) скорее всего, нет, д) нет.
2. Я ценю деловых, практичных и предприимчивых людей:
а) да, б) скорее всего, да, в) трудно сказать, г) скорее всего, нет, д) нет.
3. Я знаю, в какой сфере я могу прилично заработать:
а) да, б) скорее всего, да, в) трудно сказать, г) скорее всего, нет, д) нет.
4. У меня хватает энергии, чтобы довести начатое дело до конца:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
5. Я устаю после работы:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) довольно часто, д) нет.

6. Мои родители и учителя считали меня старательным и прилежным:
а) да, б) чаще всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
7. Мне удастся, казалось бы, при неразрешимой проблеме найти неожидан-
но простое и даже оригинальное решение:
а) да, б) сравнительно часто, в) когда как, г) редко, д) нет.
8. Я быстро осваиваю новые виды деятельности:
а) да, б) чаще всего, в) когда как, г) не всегда, д) нет.
9. Я бываю инициатором нововведений в нашем коллективе:
а) да, б) чаще всего, в) иногда, г) очень редко, д) нет.
10. Я способен идти на риск, даже если шансы на успех невелики:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
11. Мои друзья считают меня человеком решительным:
а) да, б) скорее всего, да, в) кто как, г) скорее всего, нет, д) нет.
12. Покупая дорогую, но необходимую мне вещь, я принимаю решение сам,
полагаясь на свой вкус:
а) да, б) чаще всего, да, в) когда как, г) часто советуюсь, д) советуюсь прак-
тически всегда.
13. Я высказываю свое мнение, даже если кому-то оно не нравится:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
14. В дискуссиях и спорах мне чаще всего удастся настоять на своем:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
15. Принимая ответственное решение, я полагаюсь только на себя, и ни с
кем не советуюсь:
а) да, б) чаще всего, да, в) когда как, г) чаще всего, нет, д) нет.
16. В кругу друзей мне нравится и удается быть «душой компании»:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) иногда, д) нет.
17. Мне легко удается установить контакт с новыми для меня людьми:
а) да, б) сравнительно часто, в) когда как, г) редко, д) нет.
18. Я предпочитаю брать на себя ответственность, руководя людьми, чем
подчиняться кому-либо:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.
19. Я систематически занимаюсь самообразованием, саморазвитием своих
личностных качеств:
а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) очень слабо и редко, д) нет.
20. Я веду дневник, где планирую свою жизнь, анализирую свои промахи
и ошибки:
а) да, б) часто, в) периодически, г) очень редко, д) нет.
21. Если я чего-то добился, то благодаря самообразованию и саморазвитию:
а) да, б) скорее всего, да, в) ответить затрудняюсь, г) скорее всего, нет, д) нет.
22. Вечером после рабочего дня я засыпаю:
а) очень быстро, б) сравнительно быстро, в) когда как, г) иногда страдаю
бессонницей, д) часто страдаю бессонницей.
23. Если мне кто-либо нагрубит, то я быстро забываю об этом:

а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

24. Я стремлюсь, и мне удастся не втягивать себя в конфликты:

а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

25. Считают ли вас друзья, коллеги по работе человеком «с перспективой» (в плане профессионального роста):

а) да, б) скорее всего, да, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

26. Как часто по своей личной инициативе вы участвуете в дискуссиях, семинарах, конференциях:

а) часто, б) сравнительно часто, в) периодически, г) сравнительно редко, д) не участвую.

27. В профессиональном плане (в плане профессионального самоопределения и повышения квалификации) в последние два года я имею продвижение:

а) да, б) скорее всего, да, в) трудно сказать, г) скорее всего, нет, д) нет.

28. Я считаю, что работу нужно делать тщательно и качественно или не делать вообще:

а) да, б) чаще всего, в) не любая работа требует одинаковой тщательности, г) мне не все в равной степени удается делать качественно, д) я делаю все быстро, но недостаточно качественно.

29. Я могу одну и ту же работу неоднократно переделывать, вносить качественные улучшения:

а) да, б) чаще всего, в) когда как, г) скорее всего, нет, д) нет.

30. Были ли у вас случаи, чтобы ваш руководитель попросил вас переделать еще раз:

а) такого я что-то не помню, б) очень редко, в) периодически, г) сравнительно часто, д) очень часто.

Далее переведите результаты ваших ответов в баллы. При ответах на вопросы: а — 5 баллов, б — 4 балла, в — 3 балла, г — 2 балла, д — 1 балл.

Если вы суммируете набранное число баллов, то получите число, находящееся в интервале от 30—150 баллов.

Баллы	Уровень конкурентоспособности личности
30 – 42	1 – очень низкий
43 – 57	2 – низкий
58 – 70	3 – ниже среднего
71 – 83	4 – чуть ниже среднего
84 – 96	5 – средний
97 – 109	6 – чуть выше среднего
110 – 122	7 – выше среднего
123 – 137	8 – высокий
138 – 140	9 – очень высокий
141 – 150	10 – наивысший

Кроме того, вы можете проанализировать причины, ваши личностные качества и способности, которые не позволили вам набрать более высокий балл, и выявить резервные возможности повышения вашей конкурентоспособности. Для этого найдите свое место на шкалах способностей и личностных качеств, определяющих уровень вашей конкурентоспособности, просчитав баллы оценок по блокам вопросов. Например, просуммируйте число баллов по блоку вопросов № 1, 2, 3 (см. далее по шкале).

Итак, тест № 2 позволяет оценить уровень конкурентоспособности личности, что в условиях перехода страны к рыночной экономике представляет существенный интерес и исключительно важное значение. В различных сферах деятельности степень ее успешности оценивается производительностью труда, качеством и количеством произведенного конечного продукта. Но когда речь идет о конкурентоспособности личности, то имеется в виду не только и часто не столько конечные результаты ее деятельности, сколько ее способность выстоять и победить в конкурентной борьбе.

В качестве примера можно взять зарубежных и отечественных менеджеров, имевших и имеющих устойчиво высокие уровни конкурентоспособности (Генри Форда, Ли Якокка, Артема Тарасова, Святослава Федорова, Александра Боссерта и других), которые показали, что при всей несхожести их характеров и сфер деятельности все они имеют инвариантные — присущие всем им общие личностные качества, характеризующие их конкурентоспособность.

Шкалы способностей в личностных качествах, определяющих уровень конкурентоспособности личности

1. Имеющие размытые цели и ценностные ориентации (вопр. 1, 2, 3)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Имеющие четкие цели и ценностные ориентации
2. Ленивый (вопр. 4, 5, 6)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Трудолюбивый
3. Консервативный (вопр. 7, 8, 9)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Творческий
4. Осторожный (вопр. 10-12)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Рисковый
5. Внушаемый (вопр. 13-15)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Независимый

6. Ведомый (вопр. 16–18)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Лидер
7. Имеющий останов- ленное саморазвитие (вопр. 19—21)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Способный к непрерывному саморазвитию
8. Стрессо- неустойчивый (вопр. 22—24)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Стрессо- устойчивый
9. Остановленный профессиональный рост (вопр. 25-27)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Непрерывный профессиональ- ный рост
10. Не стремящийся к высокому качеству конечного продукта (вопр. 28–30)	Уровни развития 1 2 3 4 5 6-7 8 9 10 3-5 6-7 8 9 10 11 12 13-15 Баллы	Стремящийся к высокому качеству конечного продукта

Среди множества качеств, которые определяют и характеризуют конкурентоспособность личности, нам удалось выделить 10 системообразующих и приоритетных. Итак, конкурентоспособность личности характеризуют синтез таких качеств, как четкость целей и ценностных ориентации, трудолюбие, творческое отношение к делу, способность к риску, независимость, способность быть лидером, стремление к непрерывному саморазвитию, стрессоустойчивость, стремление к непрерывному профессиональному росту, к высокому качеству конечного продукта своего труда.

ТЕСТ № 6

Оценка уровня творческого потенциала личности

В тесте используется 10-балльная шкала самооценки личностных качеств либо частоты их проявления, которые и характеризуют уровень развития творческого потенциала личности.

Однако следует помнить, что все оценки относительны. При самооценке мысленно представьте себе наивысший (10-й) уровень развития соответствующего качества и низший (1-й) уровень и найдите себе место на 10-балльной шкале.

1. Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?
2. Если всех людей мысленно разделить на логиков и эвристов, то есть генераторов идей, то в какой степени вы — генератор идей?
3. В какой степени вы относите себя к людям решительным?
4. В какой степени ваш конечный «продукт», ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?

5. Насколько вы способны проявить требовательность и настойчивость, чтобы люди, которые обещали вам что-то, выполнили бы свое обещание?

6. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями в адрес кого-либо?

7. Как часто решение возникающих у вас проблем зависит от вашей энергии и напористости?

8. Какой процент людей в вашем коллективе чаще всего поддерживают вас, ваши инициативы и предложения?

9. Как часто у вас бывает оптимистичное и веселое настроение?

10. Если все проблемы, которые приходилось вам решать за последний год, условно разделить на теоретические и практические, то каков среди них удельный вес практических проблем?

11. Как часто вам приходилось отстаивать свои принципы, убеждения?

12. В какой степени ваша общительность, коммуникабельность способствуют решению жизненно важных для вас проблем?

13. Как часто у вас возникают ситуации, когда главную ответственность за решение наиболее сложных проблем и дел в коллективе вам приходится брать на себя?

14. Как часто и в какой степени ваши идеи, проекты удается воплотить в жизнь?

15. Как часто вам удается, проявив находчивость и даже предприимчивость, хоть в чем-то опередить своих соперников по работе или учебе?

16. Как много людей среди ваших друзей и близких, которые считают вас человеком воспитанным и интеллигентным?

17. Как часто вам в вашей жизни приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято даже вашими друзьями как неожиданность, как принципиально новое дело?

18. Как часто вам приходилось коренным образом реформировать свою жизнь или находить принципиально новые подходы в решении старых проблем?



Рис. 1. Построение профиля творческих качеств и определение типа творческой личности (пример использования 10-балльных шкал самооценки)

По результатам самооценки вы можете далее построить свой профиль творческих качеств и определить, к какому типу творческой личности вы относитесь (по наивысшему уровню развития соответствующего качества) (см. рис. 1).

Кроме того, вы можете определить уровень вашего творческого потенциала на основе суммарного числа набранных вами баллов.

Суммарное число баллов	Уровень творческого потенциала личности
18 – 39	1 – очень низкий
40 – 54	2 – низкий
55 – 69	3 – ниже среднего
70 – 84	4 – чуть ниже среднего
85 – 99	5 – средний
100 – 114	6 – чуть выше среднего
115 – 129	7 – выше среднего
130 – 142	8 – высокий
143 – 162	9 – очень высокий
163 – 180	10 – наивысший

ТЕСТ № 7

Оценка степени бюрократических качеств личности

В тексте используется 10-балльная шкала самооценки.

1. В какой степени вы являетесь сторонником сохранения традиций в коллективе?

2. В какой степени и как часто в принятии рискованных решений вы проявляете осторожность и осмотрительность?

3. Насколько важно современному руководителю знать и уметь скрупулезно вести документацию (приказы, постановления, деловую переписку и т.д.)?

4. В какой степени вы придерживаетесь правила: «Работать надо не спеша»?

5. Считаете ли вы, что внешняя атрибутика, интерьер помещения, дорогая мебель и т.д. имеют существенное, а порой и решающее значение в оценке значимости труда руководителя?

6. Как часто вам приходится менять свою точку зрения на диаметрально противоположную, если того требуют обстоятельства?

7. В какой степени современному руководителю важно выделиться, быть замеченным вышестоящим руководством, чтобы продвинуться по службе?

8. В какой степени для современного руководителя важно придерживаться принципа «Не конфликтовать» как с вышестоящим руководителем, так и с членами своего коллектива?

9. Считаете ли вы, что каждый руководитель при удобном случае использует свое служебное положение в личных целях?

10. Представим себе, что вы — руководитель фирмы. Способны ли вы и в какой степени, подчеркивая свое превосходство, поставить «зарвавшегося» подчиненного на свое место?

11. В какой степени важно современному руководителю вести «досье» промахов и ошибок на наиболее критически относящихся к нему подчиненных с тем, чтобы при удобном случае его использовать?

12. Насколько важно в современных условиях для руководителя придерживаться правила: «Прежде чем принять какое-то решение, необходимо посоветоваться с коллективом»?

13. В какой степени, руководя коллективом, вы будете отдавать приоритет внедрению новой техники, технологии по сравнению с решением социальных проблем в коллективе?

14. Как часто и в какой степени необходимо современному руководителю перестраиваться, а иногда и менять свой курс, чтобы быть на высоте своего положения?

15. Представим себе, что вы руководитель крупной фирмы. Как часто личные просьбы ваших сотрудников вам не удается выполнить в связи с вашей занятостью и перегруженностью?

16. Как часто для руководителя крупного коллектива вопрос, требующий конкретного решения, приходится неоднократно согласовывать, а иногда и просто «доводить до сознания масс»?

17. В какой степени популярность руководителя влияет на успех дела?

18. Как часто ваши проекты остаются «проектами», то есть им бывает не суждено осуществиться?

Суммарное число баллов	Уровень выраженности бюрократических качеств личности
18 – 32	1 – очень низкий
33 – 46	2 – низкий
47 – 60	3 – ниже среднего
61 – 74	4 – чуть ниже среднего
75 – 88	5 – средний
89 – 102	6 – чуть выше среднего
103 – 116	7 – выше среднего
117 – 130	8 – высокий
131 – 144	9 – очень высокий
145 – 180	10 – наивысший

По результатам самооценки вы можете построить свой профиль бюрократических качеств личности и определить, к какому типу бюрократа у вас, к сожалению, более всего склонности (см. рис. 2).

Кроме того, вы можете определить общий уровень (степень выраженности) бюрократичности на основе суммарного числа набранных вами баллов.



Рис. 2. Профиль бюрократических качеств личности

Примечания:

* «Демократ» и «перестроечник» — это новые типы бюрократов. «Демократ» — в кавычках, так как он внешне играет в демократию, лишь подстраиваясь под ее лозунги.

** «Перестроечник» — это также новый тип бюрократа, который понял перестройку как «...все разрушим, а затем...». Он бесконечно перестраивается и так долго, что ему уже не остается времени на работу, на настоящее дело.

ТЕСТ № 8

Оценка уровня конфликтности личности

При ответе на вопросы теста из трех предлагаемых вариантов ответа выберите один и запишите его. Например: 1-а, 2-б, 3-в и т.д.

1. Характерно ли для вас стремление к доминированию, то есть к тому, чтобы подчинить своей воле других:

а) нет, б) когда как, в) да.

2. Есть ли в вашем коллективе люди, которые вас побаиваются, а, возможно, и ненавидят:

а) да, б) ответить затрудняюсь, в) нет.

3. Кто вы в большей степени:

а) пацифист, б) принципиальный, в) предприимчивый.

4. Как часто вам приходится выступать с критическими суждениями:

а) часто, б) периодически, в) редко.

5. Что для вас было бы наиболее характерно, если бы вы возглавили новый для вас коллектив:

а) разработал бы программу работы коллектива на год вперед и убедил бы коллектив в ее целесообразности; б) изучил бы, кто есть кто, и установил бы контакт с лидерами; в) чаще бы советовался с людьми.

6. В случае неудач, какое состояние для вас наиболее характерно:

а) пессимизм, б) плохое настроение, в) обида на самого себя.

7. Характерно ли для вас стремление отстаивать и соблюдать традиции вашего коллектива:

а) да, б) скорее всего, да, в) нет.

8. Относите ли вы себя к людям, которым лучше сказать горькую правду в глаза, чем промолчать:

а) да, б) скорее всего, да, в) нет.

9. Из трех личностных качеств, с которыми вы боретесь, чаще всего стараетесь изжить в себе:

а) раздражительность, б) обидчивость, в) нетерпимость критики других.

10. Кто вы в большей степени:

а) независимый, б) лидер, в) генератор идей.

11. Каким человеком считают вас ваши друзья:

а) экстравагантным, б) оптимистом, в) настойчивым.

12. Против чего вам чаще всего приходится бороться:

а) несправедливости, б) бюрократизма, в) эгоизма.

13. Что для вас наиболее характерно:

а) недооцениваю свои способности, б) оцениваю свои способности достаточно объективно, в) переоцениваю свои способности.

14. Что вас приводит к столкновению и конфликту с людьми чаще всего:

а) излишняя инициатива, б) излишняя критичность, в) излишняя прямолинейность.

Вопросы	Оценочные баллы ответов	Уровни развития конфликтности	Суммарное число баллов
1	а) 1 б) 2 в) 3	1 – очень низкий	14–17
2	а) 3 б) 2 в) 1	2 – низкий	18–20
3	а) 1 б) 3 в) 2	3 – ниже среднего	21–23
4	а) 3 б) 2 в) 1	4 – чуть ниже среднего	24–26
5	а) 3 б) 2 в) 1	5 – средний	27–29
6	а) 2 б) 3 в) 1	6 – чуть выше среднего	30–32
7	а) 3 б) 2 в) 1	7 – выше среднего	33–35
8	а) 3 б) 2 в) 1	8 – высокий	36–37
9	а) 2 б) 1 в) 3	9 – очень высокий	38–39
10	а) 3 б) 1 в) 2	10 – наивысший	40–42
11	а) 2 б) 1 в) 3		
12	а) 3 б) 2 в) 1		
13	а) 2 б) 1 в) 3		
14	а) 1 б) 2 в) 3		

ТЕСТ № 9

Оценка способности к самообразованию, саморазвитию

Оцените по 10-бальной шкале свои умения и способности, а также ответы на нижепоставленные вопросы

1. Каковы ваши умения и способности подобрать необходимую литературу и написать реферат, доклад?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

2. Каковы ваши умения пользоваться каталогом, справочной литературой?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

3. Каковы ваши умения использовать компьютерную технику, Интернет для получения необходимой информации?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

4. На сколько глубоко вы знаете свои достоинства и недостатки?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

5. Как часто вы ловите себя на мысли о том, что недооценили свои способности или, наоборот, переоцениваете себя? (Чем чаще вы это замечаете, тем ниже балл себе ставите!)

10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1

6. Как часто, ту оценку, которую вам ставят ваши преподаватели, не совпадает с той оценкой, на которую вы рассчитывали? (Чем чаще рассогласование, тем ниже балл вы себе должны поставить!)

10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1

7. В какой степени и как часто принимаемые вами решения бывают правильными?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

8. В какой степени вы считаете, что правильно выбрали свою профессию?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

9. Как часто и в какой степени покупая дорогую вещь, вы способны принять решение самостоятельно, ни с кем не советуясь?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

10. Как четко вы осознанно планируете свои дела, свою жизнь на день, на неделю, на месяц, на год, на перспективу?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

11. Как часто и в какой степени вы способны без раскачки, сразу, приступить к заранее запланированному делу?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

12. Как часто и в какой степени из того, что вы запланировали на день, на неделю вы успеваете сделать в полном объеме?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

13. В какой степени вы мотивированны, вы стремитесь изменить себя к лучшему?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

14. В какой степени вы изменили себя, самоусовершенствовали себя к лучшему за последние 2-3 года?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

15. Знаете ли вы 2-3 своих типичных недостатка, а главное, в какой степени вам удастся их изжить и преодолеть?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

16. В полную ли силу своих способностей вы учитесь?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

17. Как часто вы работаете, выполняете любимое дело на пределе своих способностей?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

18. В какой степени в последний месяц, в этом году, ваш творческий потенциал, ваши творческие способности проявились, реализовались ли они в полную силу?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

Далее определите по 10-бальной шкале уровень развития (саморазвития):

а) умений и способностей к самообразованию.

Для этого определите сумму баллов по вопросам № 1, 2, 3; разделите эту сумму на «3», а результат округлите до целого числа. Это и будет Ваша самооценка умений и способностей к самообразованию.

б) Для самооценки способности к самопознанию – определите средний балл по вопросам 4, 5, 6.

в) Для самооценки способности к самоопределению – определите средний балл по вопросам 7, 8, 9.

г) Для самооценки способности к самоуправлению – определите средний балл по вопросам 10, 11, 12.

д) Для самооценки способности к самосовершенствованию – определите средний балл по вопросам 13, 14, 15.

е) Для самооценки способности к самореализации – определите средний балл по вопросам 16, 17, 18.

ж) Для самооценки способности к саморазвитию – определите средний балл по вопросам 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18

По полученным результатам проанализируйте, что тормозит развитию ваших способностей к самообразованию и саморазвитию и определите, что можно сделать по самосовершенствованию этих качеств.

ТЕСТ № 10

Оценка коммуникативно-лидерских способностей личности

При ответах на вопросы не стремитесь быть хуже или лучше, чем вы есть на самом деле. Если вы хотите получить о себе достаточно объективную информацию, то необходимо отвечать довольно-таки быстро, фиксируя в ответах те мысли, которые у вас возникают при первом прочтении вопроса.

1. Ниже перечислены 6 групп качеств личности, которые вам присущи: одни в большей степени, а другие в меньшей степени. На основе сравнения названных качеств в каждой группе между собой оцените их с точки зрения того, насколько они присущи вам по 3-бальной шкале: 3 балла — присуще в большей степени, 2 балла — присуще в несколько меньшей степени, 1 балл — еще меньше.

- | | |
|------------|--|
| I группа | 1.1. Способность настоять на своем. |
| | 1.2. Независимость и оригинальность суждений. |
| | 1.3. Способность выступить с докладом, сообщением. |
| II группа | 1.4. Способность вести дискуссию. |
| | 1.5. Напористость и даже непримиримость. |
| | 1.6. Доброжелательность, отзывчивость. |
| III группа | 1.7. Исполнительность. |
| | 1.8. Способность подчинить своей воле других. |
| | 1.9. Эмоциональность, непосредственность. |
| IV группа | 1.10. Рациональный подход к делу. |
| | 1.11. Способность проводить в жизнь свои идеи. |
| | 1.12. Доступность в общении. |
| V группа | 1.13. Серьезность, обязательность. |
| | 1.14. Чувство юмора. |
| | 1.15. Способность обстоятельно инструктировать кого-либо. |
| VI группа | 1.16. Способность убедить собеседника в чем-либо. |
| | 1.17. Спокойное и даже безразличное отношение к некоторым конфликтам в коллективе. |
| | 1.18. Способность понять каждого, войти в его положение. |

2. Представьте себе, что вы находитесь в компании друзей, среди которых появились и новые для вас люди. Оцените по трехбалльной шкале для каждой из шести групп ситуаций в отдельности те роли, состояния и действия, которые для вас: наиболее характерны — 3 балла; присущи, но несколько в меньшей степени — 2 балла; 1 балл — присущи еще меньше.

- | | |
|------------|--|
| I группа | 2.1. Новые в компании люди, как правило, вас не устраивают. |
| | 2.2. Вы, как правило, придумываете какое-то оригинальное развлечение. |
| | 2.3. Вы произносите солидную, обстоятельную речь в честь виновника торжества. |
| II группа | 2.4. Вы беседуете с кем-то по душам. |
| | 2.5. Иногда у вас появляется чувство агрессивности. |
| | 2.6. Вы добродушны и в равной степени доброжелательны ко всем. |
| III группа | 2.7. Вы с удовольствием включаетесь во все розыгрыши, которые предлагают другие. |

- 2.8. Вас, как правило, избирают тамадой.
- 2.9. Иногда ваша излишняя эмоциональность не всем нравится.
- IV группа 2.10. Вы стремитесь пораньше уйти домой.
- 2.11. Вам приходится кое-кого довольно строго «поставить на место».
- 2.12. Вы свободно общаетесь с людьми любого уровня культуры и образования.
- V группа 2.13. На развлечения вам часто бывает жаль времени.
- 2.14. Вы рассказываете смешные истории, анекдоты.
- 2.15. Вы предпочитаете вести деловые разговоры.
- VI группа 2.16. Вы стараетесь кому-то что-то внушить, кого-то убедить.
- 2.17. К конфликтам в компании, если они не касаются лично вас, вы относитесь равнодушно.
- 2.18. Почему-то именно вам пытаются излить душу.

3. При разрешении конфликтных ситуаций вам удастся лучше и эффективнее применить одни приемы-действия и несколько хуже — другие. Оцените по трехбалльной шкале отдельно применительно к каждой группе те приемы-действия, которые вам удастся применить: лучше всего — 3 балла, несколько хуже — 2 балла, еще менее эффективно — 1 балл.

3.1. При разрешении конфликтной ситуации я придерживаюсь традиций и мнения коллектива.

3.2. Я пытаюсь найти оригинальный и неожиданный способ разрешения конфликтной ситуации.

3.3. Предпочитаю отчитать каждого виновника ситуации в отдельности.

3.4. Аргументирование доказывать свою точку зрения.

3.5. Считаю, что если принципиальный конфликт, то лучше ни в чем не уступать.

3.6. Всегда пытаюсь понять своего противника, его аргументы и доводы.

3.7. Лучше, если конфликт разрешает сам коллектив.

3.8. Думаю, что конфликтную ситуацию должен разрешать руководитель.

3.9. Я предпочитаю бурно, эмоционально отреагировать и сделать обиженный вид.

3.10. В случае конфликта я не поддаюсь эмоциям, стараюсь найти рациональный выход.

3.11. В случае конфликта я провожу свою линию, свою точку зрения до конца.

3.12. В случае конфликта я привлекаю на свою сторону как можно больше членов коллектива, чтобы воздействовать на своего противника через коллектив.

3.13. Конфликт — дело серьезное, а потому я не превращаю конфликт в шутку.

3.14. Мне часто удастся выйти из конфликтной ситуации, используя шутку и юмор.

3.15. В условиях возникновения конфликта я предпочитаю собрать исчерпывающую информацию о причинах конфликта, и затем мирно уладить спор.

3.16. В условиях расширения конфликта я делаю ставку на то, чтобы внушить всем, убедить всех, кто прав, а кто виноват.

3.17. Я стараюсь не вникать в конфликт, если он меня не касается.

Полярная шкала коммуникативно-лидерских способностей (качеств) личности

Просуммируйте баллы ответов на вопросы №	Способности, качества личности	Полярная шкала оценок	Способности, качества личности	Просуммируйте баллы ответов на вопросы №
1.1; 2.1; 3.1	1. Консервативный	987654303456789	2. Эвристичный	1.2; 2.2; 3.2
1.3; 2.3; 3.3	3. Монологичный	987654303456789	4. Диалогичный	1.4; 2.4; 3.4
1.5; 2.5; 3.5	5. Агрессивный	987654303456789	6. Доброжелательный	1.6; 2.6; 3.6
1.7; 2.7; 3.7	7. Ведомый	987654303456789	8. Лидерский	1.8; 2.8; 3.8
1.9; 2.9; 3.9	9. Эмоциональный	987654303456789	10. Рациональный	1.10; 2.10; 3.10
1.11; 2.11; 3.11	11. Авторитарный	987654303456789	12. Демократический	1.12; 2.12; 3.12
1.13; 2.13; 3.13	13. Серьезный	987654303456789	14. Юмористичный	1.14; 2.14; 3.14
1.15; 2.15; 3.15	15. Инструктирующий	987654303456789	16. Внушающий	1.16; 2.16; 3.16
1.17; 2.17; 3.17	17. Безразличный	987654303456789	18. Эмпатийный (сопереживающий)	1.18; 2.18; 3.18

3.18. Мне чаще всего удается предвидеть заранее конфликтную ситуацию.

При суммировании баллов ответов на вопросы теста по каждому качеству вы можете минимально набрать 3 балла, максимально — 9 баллов.

9 баллов — очень высокий уровень.

8 баллов — высокий уровень.

7 баллов — значительно выше среднего.

6 баллов — чуть выше среднего.

5 баллов — средний уровень.

4 балла — чуть ниже среднего.

3 балла — низкий.

ТЕСТ № 11

Оценка трудолюбия и работоспособности

При ответе на вопросы теста необходимо выбрать один из трех вариантов ответа.

1. Часто ли вы выполняете работу, которую вполне можно было бы передать другим:

а) да; б) редко; в) очень редко.

2. Как часто из-за занятости вы обедаете наспех:

а) часто; б) редко; в) очень редко.

3. Как часто ту работу, которую вы не успели выполнить днем, вы выполняете вечером:

- а) редко; б) периодически; в) часто.
4. Что для вас характерно:
- а) вы работаете больше других; б) вы работаете как все; в) вы работаете меньше всех за счет организованности.
5. Можно ли сказать, что физически вы были бы более крепким и здоровым, если бы были менее усердны в учебе или на работе:
- а) да; б) трудно сказать; в) нет.
6. Замечаете ли вы, что из-за усердия в работе, учебе вы мало времени уделяете общению с друзьями:
- а) да; б) трудно сказать; в) нет.
7. Не характерно ли для вас то, что уровень работоспособности в последнее время стал несколько падать:
- а) да; б) ответить затрудняюсь; в) нет.
8. Замечаете ли вы, что в последнее время теряете интерес к знакомым и друзьям, которые не связаны с вашей учебной, работой:
- а) да; б) ответить затрудняюсь; в) нет.
9. Подстраиваете ли вы свой образ жизни под нужды учебы, работы:
- а) да; б) когда как; в) скорее всего, нет.
10. Способны ли вы заставить себя работать в любых условиях:
- а) да; б) когда как; в) нет.
11. Раздражают ли вас люди, которые отдыхают, в то время как вы работаете?
- а) да; б) когда как; в) нет.
12. Как часто вы увлечены работой, учебной:
- а) часто; б) периодически; в) редко.
13. Были ли в последнее время у вас ситуации, чтобы вы не могли заснуть, думая о своих проблемах по учебе или работе:
- а) часто; б) периодически; в) редко.
14. В каком темпе вам присуще работать:
- а) медленно, но качественно; б) когда как; в) быстро, но не всегда качественно.
15. Работаете ли вы во время каникул, отпуска:
- а) чаще всего да; б) иногда; в) нет.
16. Что для вас характерно с точки зрения профессионального самоопределения:
- а) я давно выбрал для себя профессию и стремлюсь профессионально самосовершенствоваться; б) я точно знаю, какая профессия мне больше всего подходит, но для того чтобы овладеть ею, нет подходящих условий; в) я еще не решил, какая профессия мне подходит.
17. Что бы вы предпочли:
- а) иметь очень интересную и творческую работу, пусть даже не всегда высокооплачиваемую; б) работу, где требуется трудолюбие и упорство, высокооплачиваемую; в) работу, не требующую большого напряжения и сил, но достаточно прилично оплачиваемую.
18. Считали ли вас родители, учителя человеком усидчивым и прилежным:

а) да; б) когда как; в) нет.

При подсчете суммарного числа баллов ответы оцениваются:

а) 3 балла, б) 2 балла, в) 1 балл.

Суммарное число баллов	Уровень трудолюбия и работоспособности
18 – 25	1 – очень низкий
26 – 28	2 – низкий
29 – 31	3 – ниже среднего
32 – 34	4 – чуть ниже среднего
35 – 37	5 – средний
38 – 40	6 – чуть выше среднего
41 – 43	7 – выше среднего
44 – 46	8 – высокий
47 – 50	9 – очень высокий
51 – 54	10 – наивысший

Однако следует иметь в виду, что лучшие результаты — это 7-й, 8-й уровни, 9-й — очень высокий и 10-й — наивысший уровни трудолюбия и работоспособности часто характеризуется как «работоголизм», то есть чрезмерное усердие в работе, которое нередко приводит к стрессовым ситуациям и даже истощению нервной системы. Поэтому, развивая в себе трудолюбие и работоспособность, важно, как и во всем, знать меру и не превращаться в «работоголика»!

ТЕСТ № 12

Оценка способностей к принятию творческих ответственных решений

При ответе на поставленные вопросы старайтесь быть не лучше и не хуже, чем вы есть на самом деле. Чем более искренними будут ваши ответы, тем более объективную и надежную информацию вы получите о самом себе. Отвечайте так, как вам подсказывает мысль при первом прочтении вопроса, подчеркивая слова «да» или «нет».

1. Принимая ответственное решение, я полагаюсь только на себя и ни с кем не советуюсь (1 — да, 2 — нет).

2. Я чаще всего имею точку зрения, которая не совпадает с мнением моего руководителя (1 — да, 2 — нет).

3. Я придерживаюсь точки зрения, что безвыходных ситуаций не существует (1 — да, 2 — нет).

4. Я всегда говорю только правду (2 — да, 1 — нет).

5. Я быстро осваиваю новые виды деятельности (1 — да, 2 — нет).

6. В оценке людей я больше доверяю собственной интуиции, чём суждениям других людей (1 — да, 2 — нет).
7. Принимая ответственное решение, я мучительно долго анализирую все «за» и «против» (2 — да, 1 — нет).
8. Начатое дело я стремлюсь доводить до конца (1 — да, 2 — нет).
9. Я считаю, что в коллективе лучше «не высовываться, чтобы меньше было всяких неприятностей» (2 — да, 1 — нет).
10. Прежде чем купить крупную вещь, я стараюсь посоветоваться с близкими мне людьми (2 — да, 1 — нет).
11. Я стараюсь жить только сегодняшним днем (2 — да, 1 — нет).
12. Играя в шахматы и другие интеллектуальные игры, я стараюсь во что бы то ни стало выиграть (1 — да, 2 — нет).
13. Решая сложную проблему, я мысленно логически проигрываю все возможные варианты ее решения (1 — да, 2 — нет).
14. Довольно часто на собрании трудового коллектива я высказываю мнение, отличное от мнения других (1 — да, 2 — нет).
15. На собраниях коллектива я выступаю часто экспромтом, предварительно не готовясь (1 — да, 2 — нет).
16. Я думаю, что в своей жизни я не совершил крупных ошибок (1 — да, 2 — нет).
17. Я часто ловлю себя на мысли, что строю фантастические проекты, которым не суждено сбыться (1 — да, 2 — нет).
18. В споре мои аргументы чаще всего бывают более убедительными (2 — да, 1 — нет).
19. Я могу поступиться принципами, если того требуют интересы дела (1 — да, 2 — нет).
20. Где бы я ни работал, с руководством у меня складываются хорошие отношения (1 — да, 2 — нет).
21. Первая идея принимаемого мною того или иного решения всегда бывает самая правильная (1 — да, 2 — нет).
22. В кругу своих знакомых мне иногда хочется сделать что-то неожиданно оригинальное (1 — да, 2 — нет).
23. Логика некоторых моих поступков не всегда сразу бывает понятна даже моим близким знакомым, хотя потом оказывается, что я поступил правильно (1 — да, 2 — нет).
24. Думаю, что в моей жизни мне удавалось решить ряд крупных проблем (1 — да, 2 — нет).
25. Меня трудно переубедить, если я что-то уже решил (1 — да, 2 — нет).
26. Решая для себя какой-то жизненно важный вопрос, я стараюсь продумать и предусмотреть все до мелочей (2 — да, 1 — нет).
27. Ради дела я могу принять рискованное решение, если даже шансы на успех невелики (1 — да, 2 — нет).
28. Мои друзья считают, что я живу только сегодняшним днем (2 — да, 1 — нет).

29. В свои дела я посвящаю как можно меньшее число людей (1 — да, 2 — нет).

30. Я не выступаю против своего руководителя, если не убежден, что меня поддержит коллектив (2 — да, 1 — нет).

31. Мои знакомые относят меня к числу людей с «перспективой» (1 — да, 2 — нет).

32. В своей жизни я никогда никуда не опаздывал (2 — да, 1 — нет).

33. Если бы передо мной встал вопрос о женитьбе (замужестве), то я бы не стал советоваться с родителями, а поставил бы их перед фактом (1 — да, 2 — нет).

34. Я думаю, что я отношусь к числу людей, которые предвидят развитие событий в нашем коллективе на год–два вперед (1 — да, 2 — нет).

35. Бывают ситуации, когда я бросаю монету и по тому — «орел» или «решка» делаю выбор в спорном для меня вопросе (2 — да, 4 — нет).

36. В коллективе считают, что на меня можно положиться как на надежного сотрудника (1 — да, 2 — нет).

37. Я систематически веду дневник, где анализирую свои промахи и достижения (2 — да, 1 — нет).

38. Я имею привычку планировать свою работу на год–два вперед (1 — да, 2 — нет).

39. Некоторые мои друзья и близкие считают меня перестраховщиком (2 — да, 1 — нет).

40. Мои коллеги по работе считают меня бескомпромиссным (1 — да, 2 — нет).

41. Среди моих друзей есть люди, которые мне явно не нравятся (1 — да, 2 — нет).

42. Все, что я обещаю сделать, всегда выполняю независимо от того, удобно это мне или нет (1 — да, 2 — нет).

43. У меня бывают мысли, которые я стараюсь скрыть от других (1 — да, 2 — нет).

44. Не все мои привычки хороши и желательны (1 — да, 2 — нет).

45. Иногда за проезд в общественном транспорте я не плачу, если не опасаясь проверки (1 — да, 2 — нет).

46. Я беспокоюсь о своем здоровье (1 — да, 2 — нет).

47. Я придерживаюсь правила: лучше промолчать, чем говорить горькую правду (2 — да, 1 — нет).

При подсчете набранных вами баллов используйте шкалу оценок (в баллах) к тесту № 9.

Например, суммируя баллы ваших ответов на вопросы № 1, 2, 7, 9, 10, 27, 30, 33, 40, вы получили число 11. Это значит, что уровень «решительности» у вас «выше среднего». Или, например, за ответы на вопросы № 4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46 вы набрали суммарное число баллов, равное 17. Это значит, что вы имеете «высокий» уровень лживости. То есть при ответе на вопросы вы были неискренни, и результатам вашего тестирования доверять нельзя.

Шкала оценок (в баллах) к тесту № 9

Тип	Суммарное число баллов						Тип	Просуммируйте баллы ответов на вопросы №
	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,		
Решительный	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	1, 2, 7, 9, 10, 27, 30, 34, 40
Ответственный	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	1, 2, 9, 14, 20, 23, 25, 29, 41
Стратег	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	11, 12, 13, 16, 23, 24, 28, 35, 39
Интуитивист	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	6, 11, 15, 16, 18, 21, 23, 26, 38
Творческий	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	1, 3, 13, 17, 19, 22, 23, 30, 32
Честный	9,	10,	11, 12,	13, 14,	15, 16,	17,	18	4, 9, 33, 42, 43, 44, 45, 46, 47
Уровень развития	ОЧЕНЬ ВЫСОКИЕ	ВЫСОКИЕ	ВЫШЕ СРЕДНЕГО	СРЕДНИЕ	ВЫШЕ СРЕДНЕГО	ВЫСОКИЕ	ОЧЕНЬ ВЫСОКИЕ	

ТЕСТ № 13

Оценка делового, творческого и нравственного климата в коллективе (студенческой группе)

		Деловые качества	
1.	Безответственность	123456789 10	Ответственность
2.	Приспособленчество	123456789 10	Принципиальность
3.	Отчужденность	123456789 10	Сотрудничество
4.	Индивидуализм	123456789 10	Коллективизм
5.	Формализм	123456789 10	Деловитость
6.	Разочарование	123456789 10	Удовлетворительность
		Творческие качества	
7.	Равнодушие	123456789 10	Увлеченность
8.	Апатия	123456789 10	Целеустремленность
9.	Консерватизм	123456789 10	Новаторство
10.	Пессимизм	123456789 10	Оптимизм
11.	Пассивность	123456789 10	Энтузиазм
12.	Застой	123456789 10	Прогресс
		Нравственные качества	
13.	Агрессивность	123456789 10	Доброжелательность
14.	Лживость	123456789 10	Честность
15.	Враждебность	123456789 10	Дружелюбие
16.	Наказание	123456789 10	Поощрение
17.	Социальная незащищенность	123456789 10	Социальная защищенность
18.	Отсутствие условий профессионального и культурного роста	123456789 10	Наличие условий

При работе с тестом каждый член коллектива независимо друг от друга оценивает по 10-балльным шкалам все 18 качеств, характеризующих коллектив. После этого находится отдельный средний балл деловых, творческих и нравственных качеств, характеризующих данный коллектив.

ТЕСТ № 14

На самооценку нравственной культуры педагога

В этом тесте используется десятибалльная шкала самооценки:

1. Очень низкий уровень.
2. Низкий.
3. Ниже среднего.
4. Чуть ниже среднего.

5. Средний уровень.
6. Чуть выше среднего.
7. Выше среднего.
8. Высокий уровень.
9. Очень высокий.
10. Наивысший.

Отвечая на вопрос, вы должны обвести кружком соответствующий балл самооценки.

Средние баллы следует подсчитывать по каждому из пяти блоков вопросов теста в отдельности и сделать соответствующие выводы о своих нравственных достоинствах и недостатках.

I Блок. Общая культура

- 1.1. Как часто вы посещаете выставки и музеи?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.2. Как часто вы посещаете театр?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.3. Как много вы читаете художественной литературы?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.4. Насколько значима для вас музыка и как глубоко она на вас влияет?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.5. Насколько значимы для вас и в какой степени оказывают на вас положительное влияние кино, телевизионные передачи?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.6. Насколько значима для вас природа и в какой степени она на вас положительно влияет?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.7. Насколько значимы для вас и в какой степени положительно влияют на вас экскурсии, путешествия?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.8. В какой степени ваше хобби положительно влияет на вашу духовно-нравственную сферу?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.9. Насколько высоко вы оцениваете вашу культуру умственного труда?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 1.10. Насколько высоко вы оцениваете свою профессионально-педагогическую культуру?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.

II Блок. Культура общения (нравственный аспект)

- 2.1. Как высоко вы оцениваете свою способность в случае дискуссии, переходящей в спор, уйти от конфликта?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.

- 2.2. Как высоко вы оцениваете свою способность понять другого человека?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 2.3. Как высоко вы оцениваете культуру ваших взаимоотношений в семье?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 2.4. Как высоко вы оцениваете культуру ваших взаимоотношений на работе? (или учебы)?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 2.5. В какой степени вам характерно чувство юмора, остроумие?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 2.6. Как высоко вы оцениваете свои способности найти общий язык с незнакомым человеком?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 2.7. Как часто вам удастся с вашими друзьями поговорить по душам, поговорить о сокровенном?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 2.8. Как часто в кругу друзей вам удастся быть душой компании?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 2.9. В случае ссоры с кем-либо как легко вам удастся помириться?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 2.10. В процессе общения: как часто вы ловите себя на мысли, что ваш собеседник ведет себя неискренне?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.

III Блок. Культура нравственного саморазвития

- 3.1. В какой степени вы знаете свои сильные и слабые развитые нравственные качества?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 3.2. В какой степени вы способны управлять собой в конфликтной ситуации?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 3.3. В какой степени вы стремитесь и вам удастся в нравственном плане изменить себя к лучшему?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 3.4. В какой степени вас «мучает совесть», если вы сделали что-то не так?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 3.5. В какой степени вы владеете приемами, методами самосовершенствования, саморазвития, самооздоровления?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 3.6. В какой степени вам удастся воспитать у себя, развивать чувства ответственности, обязательности, самодисциплины?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.
- 3.7. В какой степени вы владеете и как часто применяете приемы аутотренинга, снятия стресса?
1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.

3.8. Как часто и в какой степени вам приходится отстаивать свои нравственные принципы, взгляды, убеждения?

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

3.9. В какой степени для вас значимы нравственные ценности (честность, справедливость, обязательность, милосердие, щедрость и др.)?

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

3.10. В какой степени вы стремитесь к толерантности (терпимости) к инакомыслию, терпимому, уважительному отношению к другой вере?

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

IV Блок. Ваше отношение к вредным привычкам и качествам?

В какой степени вам характерно неприятие следующих привычек и качеств?

4.1. Табакокурение **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.2. Алкоголь **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.3. Наркотики **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.4. Сквернословие **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.5. Жесткость **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.6. Цинизм **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.7. Грубость **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.8. Ложь **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.9. Лицемерие **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

4.10. Подхалимство **1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10.**

V Блок. Развитие нравственных качеств

В этом блоке теста используется 20-балльная шкала (от +10 до -10).

Каждая нижеперечисленная пара нравственных качеств имеет амплитуду колебаний. От вас требуется, чтобы вы дали самооценку как возможных проявлений положительных нравственных качеств (от 0 до +10), так и проявлений отрицательных нравственных качеств (от 0 до -10).

Шкала нравственных качеств

Честность	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Лживость
Совестливость	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Наглость
Тактичность	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Грубость
Альтруизм	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Эгоизм
Мужество	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Трусость
Ответственность	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Безответственность
Справедливость	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Не справедливость
Толерантность (Терпимость)	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Агрессивность
Милосердие	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Жесткость
Щедрость	+10+9+8+7+6+5+4+3+2+1 0 -1-2-3-4-5-6-7-8-9-10	Жадность

Далее вам необходимо:

- 1) Подсчитать средний балл положительных нравственных качеств;
- 2) Подсчитать средний балл отрицательных нравственных качеств;
- 3) Определить наиболее характерную «амплитуду» проявления ваших нравственных качеств;
- 4) Сделать вывод о том, что нужно Вам делать, т.е. какие качества развивать для вашего нравственного самосовершенствования.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ЗНАНИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ КУРС «ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ»

Предлагаемый образовательный стандарт — это нормативная описательная модель требований к системе знаний и умений, которые отражают профессионально-педагогическую компетенцию студента — будущего педагога.

Студент должен овладеть системой знаний:

1. Знанием базовых педагогических понятий: образование, цели образования, содержание образования, обучение (преподавание и учение), принципы обучения, методы обучения и их классификация, методика обучения, технология обучения, средства обучения, общеучебное умение, воспитание, цели воспитания, методы воспитания (и их классификация), содержание воспитания, форма воспитания, средства воспитания, умственное воспитание, трудовое воспитание, экономическое воспитание, экологическое воспитание, эстетическое воспитание, правовое воспитание, дидактика, дидактическая задача, педагогическая ситуация, оценка знаний (критерии, процедуры), оценка умений (критерии, процедуры), педагогическая диагностика, методы педагогической диагностики, педагогическое исследование, методы педагогических исследований, педагогические инновации, образовательный стандарт.

2. Знанием закономерностей и принципов: системности, наглядности, преемственности, научности, доступности, связи теории с практикой, оптимизации, сочетания управления и самоуправления.

3. Знанием современных теорий и технологий обучения: развивающего обучения, проблемного обучения, эвристического обучения, личностно-ориентированного обучения, дифференцированного, компетентностно-ориентированного обучения, модульного обучения, компьютерного обучения.

4. Знанием требований к подготовке и эффективному проведению разнообразных форм организации обучения: лекция, игра, семинар, лабораторно-практическое занятие, самостоятельная работа студентов

5. Знанием приоритетных стратегий и условий воспитания студентов: Воспитание духовно-нравственной и здоровой личности, воспитание патриотизма и гражданской ответственности студентов, воспитание студента как творчески саморазвивающейся конкурентоспособной личности. Особенности воспитательной деятельности куратора студенческой группы.

6. Знанием методологии и методологических принципов: системного, деятельностного, личностного, гуманистического, аксиологического, культурологического, антропологического, синергетического, герменевтического.

7. Знанием методов педагогического исследования: анкетирования, тестирования, педагогического эксперимента.

8. Студент — будущий педагог должен овладеть следующими базовыми педагогическими умениями (компетенциями):

Проектировочными: 1) умение разработать тематический план, 2) план лекций, 3) план внеклассного мероприятия, 4) план воспитательной работы с классом.

Организационными: 1) умение организовать индивидуальную дифференцированную и коллективную деятельность студентов, 2) Умение организовать учебную и научно-исследовательскую деятельность студентов.

Коммуникативными: 1) умение осуществлять педагогическое общение, 2) объяснять, доказывать, убеждать, 3) разрешать конфликты.

Диагностическими: 1) умение изучать личность студента, группу; 2) оценивать знания и умения студентов.

Исследовательскими: 1) умение видеть и формулировать педагогические проблемы; 2) отбирать и применять методы педагогического исследования; 3) изучать и обобщать передовой педагогический опыт либо по источникам, либо непосредственно.

Педагогические умения (компетенции) на начальных стадиях формируются на лекциях и семинарских занятиях. Однако непосредственное овладение ими происходит в период педагогической практики, подготовки курсовых и дипломных работ.

КАРТА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

Уважаемый студент! Кафедра педагогики обращается к тебе с просьбой дать объективную информацию о том, насколько эффективной оказалась для тебя педагогическая практика. Для этого необходимо оценить по десятибалльной шкале уровень овладения нижеперечисленными педагогическими умениями (компетенциями).

ПРОЕКТИРОВОЧНЫЕ УМЕНИЯ

1. Умение составить план учебного занятия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Умение составить план воспитательного мероприятия	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Умение отобрать наиболее эффективные формы и методы обучения и воспитания	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 4. Умение отобрать дидактические и технические средства обучения | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. Умение подбирать дифференцированные, лично-ориентированные задания и задачи | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ

- | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 6. Умение организовать продуктивную деятельность студентов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. Умение сочетать организацию индивидуальной и коллективной деятельности студентов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. Умение стимулировать интерес, инициативу и творчество студентов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. Умение перестраивать свою деятельность в случае непредвиденных обстоятельств | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10. Умение добиваться необходимого внимания и дисциплины студентов на занятиях | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11. Умение проявить выдержку, уверенность в своих действиях в затруднительных, в конфликтных ситуациях | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ

- | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 12. Умение установить контакт со студентами, управлять собой в ситуации педагогического общения | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13. Умение вести беседу, полемику, дискуссию | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14. Умение варьировать интонацию речи | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15. Умение выступить с докладом, лекцией | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

ГНОСТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ

- | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 16. Умение изучать интересы, склонности, способности студентов, их положительные качества и недостатки | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|

- | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 17. Умение выявить неформального лидера в группе | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18. Умение дать характеристику студенту | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 19. Умение дать характеристику студенческой группе | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 20. Умение объективно оценить знания, умения и навыки студентов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 21. Умение дать самооценку проведенного занятия | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ УМЕНИЯ

- | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 22. Умение работать с психолого-педагогической литературой по возникшей педагогической проблеме | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 23. Умение применять методы педагогического исследования (анкетирование, тестирование и др.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 24. Умение провести микроисследование, микроэксперимент по одной из педагогических проблем | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 25. Умение изучать и обобщать передовой педагогический опыт, представляющий для вас профессиональный интерес | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

Какое число учебных занятий вы посетили?

Какое число учебных занятий вы провели?

Какое общее число ваших занятий, организованных мероприятий посетили:

— педагог _____

— психолог _____

Какое число консультаций вы получили от:

педагога _____ (Ф.И.О.)

психолога _____ (Ф.И.О.)

Оцените по пятибалльной шкале уровень вашей подготовки к педагогической практике:

— по психологии

— по педагогике

Каковы ваши конкретные пожелания и предложения по совершенствованию педагогической практики _____

Ф.И. студента _____ курс _____ группа _____

Где вы проходили педагогическую практику _____

Дата заполнения карты _____

ЛИТЕРАТУРА

РАЗДЕЛ I

Глава 1

1. Грани глобализации. — М.: Горбачев-фонд, 2003
2. *Зиновьев А.А.* Запад. Феномен западнизма. — М.: Центрполиграф, 1995.
3. *Менегетти Антонио.* Психология жизни / Перевод с итальянского. — СПб.: Паллада, 1992.
4. Кун Т. Структура научных революций / Перевод с английского. — М.: Прогресс, 1975.
5. *Лук А.Н.* Проблема научного творчества // Сборник аналитических обзоров ВНИЗ. — М.: ИНИОН, 1983.
6. *Данилов М.А., Есипов Б.П.* Дидактика. — М.: Изд-во АПН, 1957.
7. Основы общей педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева и В.Е.Гмурмана. — М.: Просвещение, 1967.
8. *Бим-Бад Б.М.* Антропологическое основание теории и практики современного образования. — М.: Открытый российский университет, 1994.
9. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М.: Школа-пресс, 1995.
10. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М.: Просвещение, 1988.
11. Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И.Новиковой. — М.: ИТП и МИО РАО, 1993.
12. *Пинкевич А.П.* Педагогика. — М.: Работник просвещения, 1926.
13. *Ильина Т.Н.* Педагогика. — М.: Просвещение, 1987.
14. *Kron F.W.* *Y* grundwissen Paedagogik. Muenchen-Basel, 1991.
15. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983.
16. *Анохин П.К.* Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук. — 1970. — № 1. — С.19 — 54.
17. *Ковырялг А.А.* Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллин, 1980.

Глава 2

1. *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — М.: Школа-пресс, 1995.
2. *Зинченко В.П.* Возможна ли поэтическая антропология. — М.: Российский открытый университет, 1994.

3. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990.
4. Культурология / Науч. ред. Г.В.Драч — Ростов-на-Дону: Феникс, 1995.
5. Бердяев Н.А. Самопознание. — М.: Международные отношения, 1990.
6. Дистервег А. Избр. пед. соч. — М.: Просвещение, 1956.
7. Бердяев Н.А. Смысл истории. — М., 1990.
8. Арнольдов А.И. Введение в культурологию. — М., 1993.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. — М., 1946.
10. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общей редакцией В.С.Библера. — Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993.
11. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
12. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики образования. — М.: Российский Открытый университет, 1994.
13. Крутова О.Н. Философские аспекты воспитания // Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И.Новиковой. — М.: ИТП и МИО РАО, 1993. — Гл. 5.
14. Реймерс Н.Ф. Надежды на выживание человечества. Концептуальная экология. — М.: Молодая гвардия, 1992.
15. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. — 1994. — № 3.
16. Малахов В.А. Смысл жизни и нравственное отношение личности к миру. — М., 1979.
17. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. — Казань: Изд-во КГУ. 1991.
18. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977.
19. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград: ВГПИ, 1994.

Глава 3

1. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы //Собр. соч. —Т.2. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. — М.: Просвещение, 1961.
3. Лернер И.Я. Дидактическая модель учебного процесса // Первое сентября. — 1996. — 29 февр.
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Просвещение, 1987.
5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990.
6. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором. — М.: Педагогика, 1982.

Глава 4

1. Крейг Герг. Психология развития. — С.-Петербург, 2000.
2. Гребенюк О., Гребенюк Т. Основы педагогики индивидуальности. — Калининград, 2000.

Глава 5

1. Жукова А.С. Страна Ай-Кью. — Москва: Знание, 1989.
2. Тарасюк Л.Н., Цейкович К.Н. Образование в США // Социально-политический журнал. — 1997. — С. 1.
3. Пилиповский В.Я. Поиски новой модели школьного образования в США // Педагогика. — 1996. — С. 3.
4. Разумовский В.Г. Государственный стандарт образования супердержавы мира к 2000 году // Педагогика. — 1993. — С. 3.
5. Владимиров А.Т. США: Общая характеристика среднего образования // Народное образование. — 1992. — С. 11, 12.
6. Цырлина Т., Долженко О. Америка 2000 // Народное образование. — 1992. — С. 11, 12.
7. Бердели Т. О реформе школьного образования в США // В мире науки. — 1992. — С. 12.
8. Ощепкова В.В. The USA: Geography, History, Education, Painting (a reader). — М.: Лист, 1997.
9. Рябов Г. American English. — Н. Новгород, 1994.
10. Джордж Леонард. Конец школ... // Америка. — 1994. — С. 450.
11. Были использованы материалы сайта: <http://geducation.hotbox.ru/03.htm>
12. Были использованы материалы сайта: <http://www.daad.ru studium.htm#1>

Глава 6

1. Гончарук С.И. Законы развития и функционирования общества. — М.: Высшая школа, 1977.
2. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знамя, 1980.
3. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М.: Педагогика, 1983.
4. Гершунский В.С., Пруха Я. Педагогическая прогностика. — Киев: Вища школа, 1979.
5. Марксистско-ленинская философия. — М.: Политиздат, 1964.
6. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983.
7. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. — М.: Знамя, 1980.
8. Данилов М.А., Есипов В.П. Дидактика. — М.: Просвещение, 1957.
9. Педагогика школы / Под ред. Г.И.Шукиной. — М.: Просвещение, 1977.
10. Бабанский Ю.К. Педагогика. — М.: Просвещение, 1983.
11. Махмутов М.И., Безрукова В.С. Принципы обучения как системообразующий фактор взаимосвязи общего и профессионального образования в среднем профтехучилище // Взаимосвязь общего и среднего профессионального образования в средних ПТУ / Под ред. М.И.Махмутова. — М.: Высшая школа, 1983.
12. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. — Т.4. — М., 1977.
13. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — Т.20.
14. Философский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1983.

15. *Потаешник М.М.* Проблемы оптимизации в педагогике // Советская педагогика. — 1985. № 2.
16. Дидактика средней школы / Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. — М.: Педагогика, 1975.
17. Педагогический словарь. — Т.2. — М.: Педагогика, 1960.
18. *Шварц И.Е.* Педагогика школы. — Пермь, 1968.
19. *Выготский А.С.* Развитие высших психологических функций. — М.: АПН СССР, 1960.
20. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. — М.: Высшая школа, 1981.
21. *Рейдер Э.Г., Либих С.С.* Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки // Советская психология. — 1967. — № 1.
22. *Шварц И.Е.* Внушение в системе методов педагогического воздействия // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. — Пермь: Пермский пединститут, 1972.
23. *Лозанов Г.* Суггестонезия — път към хипернезия в учебном процессе // Народна просвета. — 1966. — № 6.
24. *Бехтерев В.М.* Внушение и воспитание // Время. — М., 1923.
25. *Макаренко А.С.* Педагогическая поэма // Макаренко А.С. Собр. соч. — Т. I. — М.: Педагогика, 1957.
26. *Королев Ф.Ф.* Системный подход и возможности его применения в педагогике // Проблемы теории воспитания // Сб. статей. — 4.1. — М.: Педагогика, 1977.
27. *Потаешник М.М.* Проблемы оптимизации в педагогике // Советская педагогика. — 1985. — № 2.
28. *Есипов Б.П.* Основы дидактики. — М.: Просвещение, 1967.
29. *Алякринский В.С.* О таланте и способностях. — М.: Знамя, 1971.
30. *Павлов И.П.* Полн. собр. соч. — Т.3. — М.: АН СССР, 1951.
31. *Линьков В., Саакянц А.* Лев Толстой. — М.: Рус. язык, 1982.
32. *Стендаль.* Пармская обитель. — М.: Госиздат худ. лит., 1955.
33. *Косицкий Г.И.* Почему не болеют в Антарктиде // Физкультура и спорт. — 1984. — № 7.
34. *Пекелис В.Д.* Твои возможности, человек! — М.: Знамя, 1975.
35. *Левы В.* Искусство быть собой. — М.: Искусство, 1977.
36. *Ушинский К.Д.* Дневник с 1844 по 1845 гг. Дневники, автобиографические заметки // Ушинский К.Д. Собр. соч. — Т.Н. — М.-Л.: АПН РСФСР, 1952.
37. *Эдуард де Бонно.* Рождение новой идеи. — М.: Прогресс, 1976.
38. *Н.Я. Винер* — математик // Перев. с англ. — М.: Наука, 1976.
39. *Данилов М.А., Есипов В.П.* Дидактика. — М.: АПН РСФСР, 1957.
40. *Ильина Г.А.* Педагогика. — М.: Просвещение, 1984.
41. Основы общей педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. — М.: Педагогика, 1967.
42. *Копнин П.В.* Диалектика. Логика. Наука. — М.: Наука, 1973.
43. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М.: Педагогика, 1983.

44. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М.: Педагогика, 1981.
45. Общие основы педагогики / Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е.Гмурмана. — М.: Просвещение, 1967.
46. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1939.
47. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. 2-е изд. — СПб, 1915.
48. *Крупская Н.К.* О терминологии методических приемов // Крупская Н.К. Педагогические сочинения. — Т.10. — М.: Педагогика, 1959.
49. Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М.: Педагогика, 1981.
50. *Алексеев М.И.* Логика и педагогика. — М.: Знание, 1965.
51. *Паламарчук В.Ф.* Логические методы и приемы обучения, условия их эффективного применения: Выбор методов обучения в средней школе / Под ред. Ю.К.Бабанского. — М.: Педагогика, 1981.
52. *Альтшуллер Г.С.* Алгоритм изобретения. — М.: Радио, 1979.
53. *Буш Г.Я.* Методологические основы научного управления изобретательством. — Рига: Лиесма, 1974.
54. *Диксон Дж.* Проектирование систем: изобретательство, анализ и принятие решений. — М.: Мир, 1969.
55. *Поя Д.* Как решить задачу? — М.: Учпедгиз, 1961.
56. *Пинкевич А.Н.* Основы методики естествознания. — М., 1927.
57. *Zwicky F.* The morphological approach to discovery, invention, reseach and construction // Zwicky, Wilson A.C. New methods of thought and brocedure. — Berlin: Springer, 1967.
58. *Эсаулов А.Ф.* Психология решения задач. — М.: Высшая школа, 1972.
59. *Циолковский К.Э.* Вне земли. — М.: АПН СССР, 1958.
60. *Горький М.* Очерки, литературные портреты, статьи // Горький М. Собр. соч. — Т.16. — М.: Правда, 1979.
61. *Буш Г.Я.* Методологические основы научного управления изобретательством. — Рига: Лиесма, 1974.

РАЗДЕЛ II

Глава I

1. Дидактика средней школы / Под ред. М.А. Данилова. — М.: 1975.
2. *Загвязинский В.И.* Методология и методика педагогических исследований. — Тюмень, 1976.
3. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. — М., 1955.
4. *Сойфер В.Н.* (Цит. по: Дидакт. — 1996. — № 1).
5. *Мукаберидзе Г.В.* США—Япония: чья школа лучше // Педагогика. — 1995. — № 1.

Глава 2

1. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. — М., 1956.
2. *Выготский Л.С.* Собр. соч. Т.3. — М., 1956.
3. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.
4. *Занков П.В.* Обучение и развитие. — М., 1975.
5. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. — М., 1978.
6. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. — М., 1990.
7. Точность и гуманизация растут по спирали // Учительская газета. — 1997. — № 32.
8. *Хилтунен Е.* Освобождение ребенка // Первое сентября. — 1997. — № 27.
9. *Коменский Я.А.* Великая дидактика // Избр. пед. соч. — М., 1955.
10. *Руссо Ж.-Ж.* Перевод Перова. — СПб., 1896.
11. *Дистервег А.* Избранные педагогические сочинения (руководство для немецких учителей). — М., 1956.
12. *Ягодовский К.П.* Исследовательский метод в школьном обучении. — М.; Л., 1929.
13. *Герд А.Я.* Вопросы и нужды учительства. Естествознание как отдельный предмет в курсе начальной школы // Избр. лед. труды. — СПб., 1911.
14. *Крупская Н.К.* В поисках новых путей. — М., 1924.
15. *Армстронг Г.* Эвристический метод обучения. — М., 1900.
16. *Крупская Н.К.* Рецензия (Паркхерст Е. Воспитание при помощи дальтоновского плана. — Лондон, 1922) // Пед.соч. Т.10. — М., 1959.
17. *Райков Б.Е.* Исследовательский метод в педагогической работе. — Л., 1924.
18. *Медяницев Н.И.* Вопросы методологии и методики физики. — Казань, 1932.
19. *Махмутов М.И.* Теория и практика проблемного обучения. — Казань, 1972.
20. *Малафеев Р.И.* Проблемное обучение по физике. — Челябинск, 1973.
21. Современная дидактика: теория — практике / Под ред. И.Я.Лернера и И.К.Журавлева. — М., 1995.
22. *Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения: Проблемы и суждения. — М., 1971.
23. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972.
24. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. — М., 1981.
25. *Андреев В.И.* Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера. — Казань, 1992.
26. *Шакуров Р.Х.* Комментарий редактора в журнале «Профессиональное образование». — Казань, 1996. — № 2.
27. *Махмутов М.И.* Как мыслим — так и живем (О понятиях интеллект и менталитет) // Профессиональное образование. — Казань, 1998. — № 2.
28. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. — М., 1997.
29. *Юцявичене П.А.* Основы модульного обучения. — Вильнюс, 1989.

30. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы философии. — 1957. — № 6. — С.58—69.
31. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984.
32. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно—модульного обучения. — М., 1996.
33. Никандров Н.Д. Программированное обучение и идеи кибернетики (анализ зарубежного опыта). — М., 1970.
34. Разумовский В.Г. ЭВМ в школе: научно—педагогическое обеспечение // Советская педагогика. — 1985. — № 9.
35. Кривошеев О.А. Проблемы развития компьютерных обучающих программ // Высшее образование в России. — 1994. — №3.
36. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. — М., 1987.
37. Агапова О.И., Кривошеев А.О., Ушаков А.С. О трех поколениях компьютерных технологий обучения // Информатика и образование. — 1994. — № 2.
38. Еришов А.П. Компьютеризация школы и математическое образование // Информатика и образование. — 1992. — № 5-6.
39. Долгов В. Философские аспекты разработки мультимедиа-программ // Компьютер-пресс. — 1995. — Мв. 12.
40. Калмыкова З.И. Темпы продвижения как один из показателей умственного развития // Вопросы психологии. — 1961. — № 2.
41. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. — М., 1984.
42. Зайцев В., Рябинина Т. Кулуарные беседы // Учительская газета. — 1996. — № 39.
43. Психология одаренных детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. — М., 1996.
44. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания — М., 1946.
45. Рабунский Б.С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников. — М., 1975.
46. Унт И.Э. К проблеме индивидуализации учебного процесса // Советская педагогика. — 1971. — № 11.
47. Кларин М.В. Технология учебного процесса в зарубежной дидактике // Современная дидактика: теория — практике. — М., 1994.
48. Якиманская И.С. Личностно—ориентированное обучение в современной школе. — М., 1996.
49. Бердяев Н.А. Самопознание.— М., 1990.
50. Цит. по: Гуревич П. О человеке // Свободная мысль. —1991. — № 14.
51. Амосов Н.М. Мое мировоззрение // Вопросы философии. — 1992. — № 6.
52. Божович Л.И. Личность и ее формирование в раннем возрасте. — М., 1968.
53. Тугаринов В.П. Природа, цивилизация, человек. — Л., 1978.
54. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. — М., 1982.
55. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. — Волгоград, 1994.

56. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты. — М., 1982.
57. *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. — М., 1997.
58. *Андреев В.И.* Эвристика для творческого саморазвития. — Казань, 1995.
59. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990. — С. 90.
60. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. — М., 1996. — С. 56.
61. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. — М., 1993. — С. 90.
62. *Делор Ж.* Образование: сокрытое сокровище. — UNESCO, 1996. — С. 37.
63. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 37.
64. *Евсцова Е.А.* Педагогические условия ориентации студентов-педагогов на саморазвитие дискуссионной культуры в учебной деятельности / Автореф. канд. дис. — Казань, 2004.

Глава 3

1. *Чередов И.М.* Система форм организации обучения в советской школе. — М., 1987.
2. *Дьяченко В.К.* Сотрудничество в обучении. — М., 1991.
3. *Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технология игры в обучении и развитии. — М., 1996.
4. *Селевко Г.К.* Опыт системного исследования педагогических технологии // Школьные технологии. — 1997. — № 1. — С. 13.
5. *Шатовская Н.* Я иду искать... // Первое сентября. — 1996. — № 117.
6. *Занько С.Ф., Тюнникова Ю.С., Тюнникова С.М.* Игра и учение. Теория, практика и перспективы игрового общения. Часть I и II. — М., 1992.
7. *Пол Холмс.* Классическая психодрама // Психодрама: вдохновение и техника. — М., 1997.
8. *Чернова Ю.К.* Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе. — Тольятти, 1992.
9. *Стрезикозин В.П.* Организация процесса обучения в школе. — М., 1968.
10. *Андреев В.И.* Об оценке и развитии исследовательских способностей старшеклассников в обучении физике. — Казань, 1975.
11. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная деятельность учащихся. — М., 1972.
12. *Пидкасистый П.И.* Процесс и структура самостоятельной деятельности учащихся а обучении: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1974.
13. *Усова А.В.* Формирование у учащихся общих учебно—познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла. — Челябинск, 1997.
14. *Андреев В.И.* Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. — М., 1981.
15. *Андреев В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. — Казань, 2004. — 466 с.
16. *Мартин Джон.* Пирамида познания // Школа. — 1996. — № 6.
17. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. — М., 1989.

18. Психология творчества: развитие творческого воображения и фантазии в методологии ТРИЗ: Учебное пособие /Под ред. М.М.Зиновкиной. — М., 2003.

19. *Гареев Р.Т.* Эвристические диалоги в профессионально-творческом саморазвитии студентов технических вузов: Авторефер. дис. ... д-ра пед. наук. — Казань, 2004.

20. Были использованы материалы сайта kampi.bancorp.ru/do/table1/table1.htm
- 2к

РАЗДЕЛ III

Глава 1

1. *Бабанский Ю.К.* Педагогика. — М.: Просвещение, 1988.

2. Теория и практика воспитательных систем /Под ред. Новиковой Л.И. — М., 1993.

3. *Пинкевич А.П.* Педагогика. — М., 1929.

4. *Kron J.W.* *Grundwissen paedagogik.* — Muenchen-Basel, 1991.

5. *Зинченко В.П.* Мирообразование и (или) образование мира // Мир образования. — М., 1996. — № 3.

6. *Хуторской А.В.* Школа творчества. — М., 1996.

7. *Сухомлинский В.А.* Сердце отдаю детям. — Киев, 1988.

8. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т.2. — М.—Л., 1948.

9. *Андреев В.И.* Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. — Казань, 2004. — 466 с.

10. *Андреев В.И.* Саморазвитие конкурентоспособной личности менеджера. — М., 1995.

11. *Маслоу А.* Самоактуализация // Психология личности. Тексты. — М., 1982.

12. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995.

13. *Ковалев А.Г.* Личность воспитывает себя. — М., 1987

14. *Кочетов А.И.* Педагогические основы самовоспитания. — М.,, 1974.

15. *Осипов П.Н.* Стимулирование самовоспитания учащихся. — Казань, 1997.

16. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. Т. 12. — М., 1952.

Глава 2

1. *Николаев М.В.* Совершенствование организационно-управленческих функций ректората и факультетов по воспитанию студентов //В кн. «Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов» / Под ред. В.И.Андреева. — Казань, 2003.

2. *Зелева В.П.* Совершенствование работы кураторов студенческих групп на диагностической основе. — Казань, 2002.

3. *Лесгафт П.Ф.* Семейное воспитание ребенка и его значение. — М., 1991.

РАЗДЕЛ IV

Глава 1

1. Щедровицкий П. Новшества и инновации // Учительская газета. — 1995. — № 22.
2. Ушинский К.Д. О пользе периодической литературы // Собр. соч. Т. 2. — М., 1948.
3. Погров С. Реформируя реформаторов (Почему педагогические реформы проваливаются. Американская точка зрения /Пер. с англ. // Учительская газета. — 1997. — № 1.
4. Чинкина Н.Ш. Факторы и барьеры творческого саморазвития учителей в условиях инновационных школ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 1995.
5. Золотухина И.В. Сравнительный анализ творческой самореализации учителей в условиях инновационных и традиционных школ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 1997.
6. Первое сентября. — 1996. — № 92.
7. Сахаров А.Д. Мир, прогресс, права человека. — М., 1990.
8. Ямбург Е.А. Школа для всех. — М., 1996.
9. Соловейчик С.Л. Человек свободный // Первое сентября. 1997. — 19 июля.

Глава 2

1. Комплексная оценка высших учебных заведений: Учебное пособие / Наводнов В.Г., Геворкян Е.Н., Мотова Г.Н., Петропавловский М.В. — М.: Центр государственной аккредитации, 2003. — 176 с.
2. Шмаков П. Правила дрессировки // Учительская газета. — 1996. — № 11.
3. Соловейчик С.Л. Действительно ли наша школа лучшая в мире? // Первое сентября. — 1991. — № 91.
4. Адамский А. Образовательного стандарта в России нет // Первое сентября. — 1997. — № 14.
5. Батурина Г.И., Байер У. Цепи и критерии эффективности обучения // Советская педагогика. — 1975. — № 4.
6. Толлингврова Д.С. Применение ЭВМ с графическим дисплеем для определения когнитивности учебных задач // Актуальные проблемы современной психологии. — М., 1983.
7. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта. — М., 1989.

Глава 3

1. Андреев В.И. Педагогическая этика: Инновационный курс для нравственного саморазвития. — Казань, 2003.
2. Скаткин М.И. Совершенствование процесса обучения. — М.: Просвещение, 1971.

3. Советский энциклопедический словарь. — М., 1982.
4. Философия любви. Антология любви / Сост. А.А.Ивнин. — М.: Политиздат, 1990.
5. Фромм Э. Душа человека. — М.: Республика, 1992.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. — Т. 5. — М.: Педагогика, 1983.
7. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. — Казань, 1994.
8. Фромм Эрих. Психоанализ и этика. — М., 1992.
9. Советская энциклопедия. — М., 1982.
10. Соловьев В.С. Соч. в 2-х томах. — Т. I. — М.: Мысль, 1990.
11. Бердяев Н.А. Самопознание. — М.: Международные отношения, 1990.
12. Жизнь как творчество / Под ред. Л.В.Созань, В.А.Тихомиррвич. — Киев: Наукова думка, 1985.
13. Климов Е.А. Как выбрать профессию. — М.: Просвещение, 1984.
14. Рувинский Л.И. Воспитание и самовоспитание школьников. — М.: Просвещение, 1984.
15. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988.
16. Писарев Д.И. Избранные произведения. В 2-х томах. — Т. 2. — 1935.
17. Шаляпин Ф.И. Маска и душа. — М.: Московский рабочий, 1989.
18. Маяковский В.В. Полн. собр. соч. — Т. 12.
19. Флорбер Г. Собр. соч. — Т. 5. — М., 1956.
20. Матюгин И.Ю., Чакаберия Е.Н. Как запоминать иностранные слова. — М., 1992.
21. Гарибян С. Как развить и улучшить память. — СПб., 1993.
22. Развитие памяти / Сост. С.Ю.Коваль — Днепродзержинск, 1990.
23. Хакен Г. Информация и самоорганизация. — М.: Мир, 1991.
24. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику. — М.: РАО, 1991.
25. Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергизма. — Казань: НИИССО РАО, 1993.
26. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса. — Казань: НИИССО РАО, 1993.
27. Бородин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт. — Новосибирск, 1989.
28. Ден Даниэль. Преодоление разногласий. — СПб., 1994.
29. Еришов А.Л. Личность и коллектив: межличностные конфликты в коллективе, их разрешения. — Л., 1976.
30. Зигерм В., Лонг А. Руководить без конфликтов. — М., 1990.
31. Кичанова И.М. Конфликт: за и против. — М., 1978.
32. Корнелиус Х., Фейер Ш. Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. — М., 1992.
33. Скворцов В.В. Способы разрешения конфликтов. — М., 1986.
34. Скотт Джини. Способы разрешения конфликтов. — Киев, 1991.
35. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию, или переговоры без поражения. — М., 1990.
36. Андреев В.И. Конфликтология: искусство спора, ведения переговоров, разрешения конфликтов. — М.: Народное образование, 1995.

37. Тихонова Л. В глубинах психики, или чем может помочь педагогу соционика // Директор. — 1995. — № 1.
38. Гуленко В. Соционика в школе: первые шаги // Директор. — 1995. — № 6.
39. Сироткина Н., Тихонова Л. В поисках контакта, или вновь о соционике // Директор. — 1995. — № 5.
40. Слинько О. Ключ к сердцу — соционика. — Киев: Доверие, 1991.
41. Букалов А.В., Бойко А.Т. Соционика: тайна человеческих отношений и биоэнергетика. — Киев, 1992.
42. Креггер О., Тьюсон Дж. 16 дорог любви. — М., 1995.
43. Кузьмина Н.В. Творческий потенциал специалиста. Акмеологические проблемы развития // Гуманизация образования НИИ РАО. — Бийск, 1994.
44. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под общей ред. В.С.Библера. — Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993.
45. Гранин Д. Выбор цели. — Л., 1975.
46. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии. — Санкт-Петербург, 1995.
47. Макаренко А.С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта // Основы педагогического мастерства. — Полтава, 1981.
48. Брехман И.И. Валеология — наука о здоровье. — М.: Физкультура и спорт, 1990.
49. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения. — М.: Знание, 1982.
50. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика. — М.: Наука, 1981.
51. Безруких М. Здоровье детей // Учительская газета. — 1996. — № 10. — Март.
52. Тверская С.С., Утешинский Д.Д. Здоровье человека // Первое сентября. — 1992. — № 1.
53. Ефремов И.А. Лезвие бритвы // Нева. — 1963. — №6.
54. Андреев В.И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. — Казань, 2004.
55. Фахрутдинов Р.А. Инновационный менеджмент. — М: «Бизнес-школа», Интел-Синтез, 2000.

МОРАЛЬНЫЙ КОДЕКС РОССИЙСКОГО ПЕДАГОГА

1. Быть патриотом России, бережно сохраняя и преумножая в сфере воспитания и образования лучшие национальные ценности и традиции.
2. Постоянно помнить о своем гражданском долге и профессиональной ответственности.
3. Любить и уважать своих студентов, учитывая и развивая их индивидуальные склонности и способности.
4. Быть профессионально тактичным и справедливым как со своими коллегами, так и со студентами.
5. Быть честным и принципиальным как в профессиональном плане, так и в своей повседневной жизни.
6. Иметь чувство меры, особенно в плане похвалы и требовательности к своим студентам.
7. Быть самокритичным и одновременно оптимистом в своей профессиональной педагогической деятельности.
8. Постоянно расширять свою эрудицию, развивать профессиональную культуру и мастерство.
9. Стремиться к профессиональному самосовершенствованию и творческой самореализации.
10. Заботиться как о своем авторитете, так и об авторитете своих коллег.

(Предложен В.И.Андреевым на Всероссийской конференции «Духовность, здоровье и творчество в системе мониторинга качества образования» 23.03.2000 г.)

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	3
Раздел I. ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	5
Глава 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	5
1.1. Инновационность, конкурентоспособность и прогностичность как парадигмальные принципы саморазвития высшего образования в XXI веке	5
1.2. Основные педагогические понятия-категории	17
1.3. Предмет и задачи педагогики высшей школы	24
1.4. Принципы и методы педагогического исследования	26
1.5. Педагогические максимы	33
1.6. Вопросы и задания для творческого саморазвития	34
Глава 2. МЕТОПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	35
2.1. Системный метопринцип	35
2.2. Аксиологический метопринцип.....	38
2.3. Культурологический метопринцип.....	43
2.4. Антропологический метопринцип.....	48
2.5. Гуманистический метопринцип	52
2.6. Синергетический метопринцип	55
2.7. Герменевтический метопринцип	61
2.8. Педагогические максимы	65
2.9. Вопросы и задания для творческого саморазвития	66
Глава 3. ПЕДАГОГ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ — ТВОРЧЕСКИ САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ	67
3.1. Педагог высшей школы как интеллигентная личность и человек культуры	67
3.2. Педагог высшей школы как воспитатель.....	70
3.3. Педагог высшей школы как преподаватель	73
3.4. Педагог высшей школы как методист.....	75
3.5. Педагог высшей школы как исследователь	77
3.6. «Я-концепция» творческого саморазвития вузовского педагога	79
3.7. Педагогические максимы	84
3.8. Вопросы и задания для творческого саморазвития	85
Глава 4. СТУДЕНТ КАК ТВОРЧЕСКИ САМОРАЗВИВАЮЩАЯСЯ ЛИЧНОСТЬ.....	86
4.1. Возрастные и индивидуальные особенности развития и само- развития студента	86

4.2. Психолого-педагогические особенности одаренных студентов	90
4.3. Идеальная модель личности студента как творчески саморазвивающейся, конкурентоспособной и самостоятельной личности	93
4.4. «Я-концепция» творческого саморазвития студента	100
4.5. Педагогические максимы	106
4.6. Вопросы и задания для творческого саморазвития	107
Глава 5. ПРИОРИТЕТНЫЕ СТРАТЕГИИ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	107
5.1. Современные стратегии модернизации высшего образования в России	107
5.2. Современные тенденции развития высшего образования за рубежом	121
5.3. Болонский процесс и другие интеграционные процессы в развитии высшего образования.....	136
5.4. Вопросы и задания для творческого саморазвития	143
Глава 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ, ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ	144
6.1. Систематика педагогических закономерностей, принципов и правил.....	144
6.2. Принципы и правила творческого саморазвития личности.....	163
6.3. Многомерный подход к классификации методов обучения, воспитания и саморазвития личности	174
6.4. Эвристические методы генерирования новых идей	185
6.5. Педагогические максимы	204
6.6. Вопросы и задания для творческого саморазвития	205
Раздел II. ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	206
Глава 1. ДИДАКТИКА КАК НАУКА О ТЕОРИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИЯХ ОБУЧЕНИЯ	206
1.1. Понятие о дидактике и дидактической системе.....	206
1.2. Актуальные проблемы современной дидактики высшей школы.....	211
Глава 2. СОВРЕМЕННЫЕ ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ И ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	215
2.1. О понятиях «теория» и «технология» обучения	215
2.2. Развивающее обучение	220
2.3. Проблемное и эвристическое обучение	225
2.4. Модульное обучение	235
2.5. Компьютеризация и информатизация обучения.....	240
2.6. Дифференцированное обучение	246
2.7. Личностно-ориентированное обучение	249
2.8. Компетентностно-ориентированное обучение	256
2.9. Обучение творческому саморазвитию.....	259
2.10. Сравнительный анализ «эвристичности» и «технологичности» дидактических теорий	264

Глава 3. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ.....	268
3.1. Трехмерная модель систематики форм организации обучения	268
3.2. Вузовская лекция (Как усилить ее эвристичность и технологичность?)	271
3.3. Игры (Каковы тенденции их совершенствования?)	277
3.4. Семинары и конференции (Как управлять дискуссией?)	283
3.5. Самостоятельная работа студентов (Как повысить ее эффективность?).....	287
3.6. Проектно-творческая деятельность студентов (Как обучать творчеству?).....	292
3.7. Дистанционное обучение (Каковы тенденции его развития?).....	298
3.8. Об авторских технологиях обучения	304
3.9. Задания для творческого саморазвития.....	310
3.10. Педагогические максимы.....	311
Раздел III. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	313
Глава 1. СУЩНОСТЬ И ПРИОРИТЕТНЫЕ СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	313
1.1. Сущность и современная система воспитания студентов в вузе.....	313
1.2. Воспитание духовно-нравственной и здоровой личности.....	315
1.3. Воспитание патриотизма и гражданственности студентов.....	327
1.4. Воспитание студента как конкурентоспособной и творчески саморазвивающейся личности.....	330
Глава 2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСЛОВИЙ И ПРОЦЕССА ВОСПИТАНИЯ	338
2.1. Совершенствование организационной структуры и научно-методического обеспечения воспитания студентов.....	338
2.2. Воспитательная деятельность куратора студенческой группы	344
Раздел IV. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА, ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА	350
Глава 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА	350
1.1. Педагогическая инноватика как теория и технология нововведений.....	350
1.2. Саморазвитие методологической культуры вузовского педагога	361
1.3. Банк педагогических идей.....	366
1.4. Банк педагогических проблем	369
Глава 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ	372
2.1. Педагогический мониторинг как системная диагностика качества образования.....	372
2.2. Аккредитация как одна из форм оценки качества высшего образования.....	375
2.3. Государственный образовательный стандарт и оценка результатов обучения	384
2.4. Задания для творческого саморазвития.....	390
2.5. Авторские педагогические максимы.....	392

Глава 3. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГНОСТИКА: СЕМЬ СТРАТЕГИЙ ДЛЯ XXI ВЕКА.....	393
3.1. Педагогическая этика.....	393
3.2. Эвристика для творческого саморазвития	401
3.3. Педагогическая синергетика	414
3.4. Конфликтология	420
3.5. Педагогическая акмеология	426
3.6. Педагогическая валеология	431
3.7. Конкурентология	437
3.8. Авторские педагогические максимы.....	442
3.9. Вопросы и задания для творческого саморазвития	443
ПРИЛОЖЕНИЯ	444
АНКЕТЫ И ТЕСТЫ	
Анкета № 1. ИЗУЧЕНИЕ ФАКТОРОВ И БАРЬЕРОВ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ВУЗОВСКОГО ПЕДАГОГА	444
Анкета № 2. ОЦЕНКА ПРИОРИТЕТНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ.....	445
Анкета-тест № 3. САМООЦЕНКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ВУЗОВСКОГО ПЕДАГОГА	446
Тест № 4. ОЦЕНКА УРОВНЯ ИНТЕЛЛИГЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ	448
Тест № 5. ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ.....	454
Тест № 6. ОЦЕНКА УРОВНЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ.....	458
Тест № 7. ОЦЕНКА СТЕПЕНИ БЮРОКРАТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ...	460
Тест № 8. ОЦЕНКА УРОВНЯ КОНФЛИКТНОСТИ ЛИЧНОСТИ	462
Тест № 9. ОЦЕНКА СПОСОБНОСТИ К САМОРАЗВИТИЮ, САМООБРАЗОВАНИЮ	464
Тест № 10. ОЦЕНКА КОММУНИКАТИВНО-ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ.....	465
Тест № 11. ОЦЕНКА ТРУДОЛЮБИЯ И РАБОТОСПОСОБНОСТИ	468
Тест № 12. ОЦЕНКА СПОСОБНОСТЕЙ К ПРИНЯТИЮ ТВОРЧЕСКИХ ОТВЕТСТВЕННЫХ РЕШЕНИЙ	470
Тест № 13. ОЦЕНКА ДЕЛОВОГО, ТВОРЧЕСКОГО И НРАВСТВЕННОГО КЛИМАТА В КОЛЛЕКТИВЕ (студенческой группе)	474
Тест № 14. САМООЦЕНКА НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА	474
Образовательный стандарт знаний, педагогических компетенций для изучающих курс «Педагогика высшей школы»	478
Карта оценки качества педагогической практики студентов	479
Л и т е р а т у р а	483
Моральный кодекс российского педагога	495

Санитарно-эпидемиологическое заключение
Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей
и благополучия человека № 16.11.12.953.П.003240.09.07 от 05.09.2007 г.

Андреев Валентин Иванович

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
Инновационно-прогностический курс

Компьютерная верстка
В. Калинин

Подписано в печать 15.02.13. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 29,06.
Тираж 3000 экз. Заказ 08-07/05-2.



420108, г.Казань, ул. Портовая, 25а
Тел./факс: (843) 231-05-46, 231-08-71
E-mail: citlogos@mail.ru
www.logos-press.ru