

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА  
И ПРОДОВОЛЬСТВИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования  
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ  
ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра психологии и педагогики

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Учебно-методическое пособие  
для магистрантов*

Минск  
БГАТУ  
2010

УДК 37.01+159.9](07)  
ББК 74я7+88я7  
П24

*Рекомендовано научно-методическим советом  
агротехнического факультета БГАТУ.  
Протокол № 1 от 28 сентября 2009 г.*

Составитель — кандидат психологических наук, доцент  
*Т. Ю. Шлыкова*

Рецензенты:

доцент кафедры психологии управления Академии управления при  
Президенте Республики Беларусь, кандидат психологических наук,  
доцент *О. В. Агейко*;  
доцент кафедры психологии управления Академии управления при  
Президенте Республики Беларусь, кандидат психологических наук,  
доцент *Т. П. Березовская*

**Педагогика и психология высшей школы** : учебно-  
П24 методическое пособие / сост. Т. Ю. Шлыкова. — Минск :  
БГАТУ, 2010. — 300 с.  
ISBN 978-985-519-292-4.

Учебно-методическое пособие подготовлено в соответствии с учеб-  
ной программой по дисциплине «Педагогика и психология высшей шко-  
лы». В пособие включены материалы лекционных и семинарских заня-  
тий, задания для самостоятельной работы, вопросы для самопроверки,  
рекомендуемая литература, словарь терминов, психодиагностический ин-  
струментарий.

Предназначено для магистрантов.

УДК 37.01+159.9](07)  
ББК 74я7+88я7

ISBN 978-985-519-292-4

© БГАТУ, 2010

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ .....	8
1.1. Общие вопросы педагогики высшей школы .....	8
1.2. Теоретические и методические проблемы профессиональной подготовки в вузе .....	61
1.3. Теоретические и методические проблемы воспитания студентов .....	85
1.4. Управление и самоуправление в вузе .....	116
РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	130
2.1. Общие вопросы психологии высшей школы .....	130
2.2. Психологический анализ деятельности студентов .....	201
2.3. Психологический анализ деятельности преподавателя вуза.....	232
2.4. Психолого-педагогические основы формирования личности студента как специалиста с высшим образованием.....	288
ЛИТЕРАТУРА.....	297

## ВВЕДЕНИЕ

Педагогика и психология высшей школы – сравнительно молодая отрасль научных и учебных знаний в системе психолого-педагогических наук. Она стала самостоятельной примерно в XX в. К этому времени накопилось достаточно материала по теории и эмпирических фактов в области вузовского образования, на основе которых педагогику и психологию высшей школы можно было бы представить как самостоятельную научную и учебную дисциплину.

Актуальность проблем педагогики и психологии высшей школы, теории и практики образования обусловлены рядом факторов.

Растущая интеллектуализация производства, переход к экономике, основанной на знаниях, информатизация всех сфер общества, системное использование научных знаний в процессе экономического и социального развития предъявляют новые требования к уровню образованности личности, личностному и профессиональному развитию. В современном обществе, важнейшими характеристиками которого выступают непрерывность и динамизм развития, образование приобретает особую значимость как общечеловеческая ценность; социальный механизм развития личности, общественного сознания, общества в целом; средство разрешения глобальных проблем человечества.

Самое значительное изменение нашего времени – это то, что мы вступили в век, требующий *глобальных знаний*, в новый этап истории, сравнимый с влиянием эпохи просвещения и промышленной революции.

Каждое государство заинтересовано в повышении образовательного уровня населения своей страны и значимости образования вообще, в большем доступе своих граждан к образованию. В связи с этим государства заинтересованы в повышении качества образования, чтобы лучше подготовить своих граждан к требованиям современного общества и преодолению риска остаться безработными.

В современных условиях преподаватель любого предмета высшего учебного заведения не может обойтись без опоры на знание психологических закономерностей и педагогических особенностей формирования творческой личности будущего специалиста. Обновление учебно-воспитательного процесса требует развития психолого-педагогической базы, высокой психолого-педагогической культуры профессорско-преподавательского состава, обуславливает реальную потребность в знаниях по психологии и педагогике высшей школы.

Не менее важной является задача совершенствования подготовки будущих научных работников через магистратуру, так как усиливается значение педагогического компонента деятельности учебного и исследовательского коллектива.

### **Цели и задачи учебной дисциплины**

Освоение магистрантами высших учебных заведений современных основ педагогики и психологии направлено на повышение качества подготовки к профессиональной деятельности будущего преподавателя высшей школы и ученого. Универсальность психолого-педагогических знаний и умений заключается в том, что они обеспечивают успешность решения многих профессионально-социальных проблем и задач, к которым относятся: организация педагогической деятельности, педагогического сотрудничества общения в системе «преподаватель – студент»; предупреждение и разрешение конфликтов; обучение и повышение квалификации; решение социально-воспитательных задач в педагогическом коллективе; управление студенческим коллективом; стимулирование и обеспечение собственного личностно-профессионального роста в течение всей жизни, развитие творческого потенциала, становление карьеры и формирование своего имиджа. Все это обеспечивает развитие у магистрантов психолого-педагогической компетентности, которая способствует формированию социально-личностных компетенций будущего преподавателя высшей школы и ученого.

**Цель дисциплины «Педагогика и психология высшей школы»** – повышение уровня психолого-педагогической компетентности, психосоциальной адаптивности и психолого-педагогической культуры, совершенствование педагогического общения со студентами.

#### **Задачи:**

- освоение магистрантами знаний о сущности, закономерностях, принципах обеспечения психической активности обучающихся в условиях высшей школы;
- формирование у магистрантов навыков самоанализа, психологического понимания и интерпретации поведения студентов и коллег, стимулирования процессов самореализации и самосовершенствования;
- развитие у магистрантов умений адекватной психологической перцепции, оценки и рефлексии событий учебно-воспитательного процесса вуза;

- освоение магистрантами на основе междисциплинарного подхода системных знаний об образовании как социокультурном феномене; педагогических объектах, явлениях, процессах, системах, которые оказывают значительное влияние на обучение, воспитание, образование и развитие личности в высшей школе; формирование обобщенных умений применять психолого-педагогические знания, принципы, методы для решения социально-профессиональных задач (управление коллективом, организация сотрудничества, воспитание и обучение студентов и др.), обеспечения полноценного развития и гуманистического воспитания студентов в вузе;

- формирование у магистрантов отношения к образованию как общечеловеческой ценности, сознательного и ответственного отношения к социально-педагогической действительности, готовности будущих специалистов к участию в государственно-общественном управлении системой образования, культуры социального взаимодействия и коммуникации; развитие способности к постоянному самообразованию и самовоспитанию;

- освоение магистрантами способов системного и сравнительного анализа, форм продуктивного, критического мышления; развитие умений рефлексии собственной деятельности; формирование способности к непрерывному саморазвитию и эффективной самореализации в сфере педагогической профессии.

Психолого-педагогические знания и умения, составляющие основу профессиональной компетентности, будут способствовать формированию социально-личностных компетенций будущего преподавателя высшей школы и ученого.

В результате освоения курса «Педагогика и психология высшей школы» магистранты должны:

**знать** ключевые категории и понятия психологии и педагогики высшей школы (образование, обучение, воспитание, формирование, учебная деятельность, деятельность преподавателя, научно-исследовательская деятельность, учебные заведения, высшая школа, личность студента, управление, самоуправление в высшей школе, студенческий коллектив, педагогические ценности преподавателей высшей школы, профессорско-преподавательский состав, профессиональная подготовка в вузе);

**уметь** работать с литературой, проводить анализ психолого-педагогических теорий и концепций;

## РАЗДЕЛ 1 ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

анализировать психолого-педагогические процессы, происходящие в обществе в различные периоды истории, закономерности становления, функционирования психолого-педагогических систем;

применять методы психолого-педагогического исследования, использовать полученные знания в профессиональной деятельности;

характеризовать основные подходы к рассмотрению понятий психология и педагогика высшей школы, психолого-педагогические концепции и методы психолого-педагогического анализа, явления и закономерности развития психолого-педагогических систем;

оценивать и прогнозировать актуальные проблемы педагогики и психологии высшей школы.

### Примерный тематический план дисциплины

Название разделов и тем	Количество аудиторных часов		
	Всего	Лекции	Семинарские занятия
Введение			
Введение в курс «Педагогика и психология высшей школы»	2	2	-
Раздел I. Педагогика высшей школы			
1.1. Общие вопросы педагогики высшей школы	2	2	
1.2. Теоретические и методические проблемы профессиональной подготовки в ВУЗе	4	2	2
1.3. Теоретические и методические проблемы воспитания студентов	6	4	2
1.4. Управление и самоуправление в вузе	6	2	4
Раздел II. Психология высшей школы			
2.1. Общие вопросы психологии высшей школы	2	2	-
2.2. Психологический анализ деятельности студентов	4	2	2
2.3. Психологический анализ деятельности преподавателя вуза	4	2	2
2.4. Психолого-педагогические основы формирования личности студента	4	2	2
<b>Всего:</b>	<b>34</b>	<b>20</b>	<b>14</b>

### 1.1. Общие вопросы педагогики высшей школы

Образование есть «функция государства, осуществляемая им для вполне определенных и конкретных целей».

Аристотель

#### Общество и образование

**Образование как сфера социальной практики общества и специфическая область духовной деятельности.** История свидетельствует, что образование во все времена было важным фактором развития человеческой цивилизации. Оно возникло как сфера социальной практики для передачи и сохранения накопленного обществом опыта, знаний и умений о природе, обществе, человеке. Образование всегда соответствовало определенному типу общественной формации и обслуживало ее. Однако, к образованию недопустим прагматический подход. История развития цивилизации свидетельствует, что как только в государстве побеждает однобокий прагматический подход к образованию, его социальные институты постепенно деградируют.

Образование представляет специфическую область духовной жизни человека и общества. Оно развивает интеллект человека, формирует совокупные ценности, развивает возвышенные чувства, благородство души, стремление улучшить и облагородить свой внутренний мир и окружающую среду. Образование, являясь составной частью культуры, содействует приобщению человека к культуре общества, способствует ее прогрессу. Общая культура общества оказывает, в свою очередь, влияние на развитие теоретико-концептуальных основ образования, на разработку адекватных времени технологий и методик профессиональной подготовки специалистов. XX век стал веком образования, принесшим зримые плоды во всех сферах общественной жизни.

Образование — явление многофункциональное и в настоящее время трактуется как:

▪ *продукт* социально-экономического и культурного развития человеческого общества. Существует кольцевая зависимость между уровнем развития и функционирования социально-экономической сферы, культуры и образования, их взаимовлияния; потребности общества определяют уровень и качество образования, образование влияет на все сферы общественной жизни;

▪ *процесс* реализации выдвинутых целей по формированию необходимых знаний и умений, профессиональной подготовки, приобретения опыта общественного развития и достижений человеческой цивилизации;

▪ *результат* персонификации личностью достижений научно-технического и культурного прогресса, всех ценностей, выработанных в процессе исторического развития человечества;

▪ *ценный государственный потенциал*, влияющий на статус страны в мире, определяющий безопасность общества, способствующий общению людей, возникновению общих интересов — духовных и профессиональных;

▪ *система образовательных учреждений*, различающихся по разным параметрам: уровню образования, профилю, продолжительности обучения;

▪ *непосредственная прибыль*, которую приносят вкладываемые в образование и науку инвестиции.

Образование, достигшее в XX в. значительной высоты, имеет более чем тысячелетнюю историю, свои традиции, многие из которых уходят своими корнями в глубь веков. Каждая из культур прошлого внесла свой вклад в сокровищницу знаний, в систему образования. Каждый народ стремился совершенствовать свою систему подготовки молодого поколения к жизни, передавая ему накопленный опыт. Сделаем небольшой экскурс в прошлое, к историческим истокам образования.

Обучение и воспитание есть древнейший вид культурной деятельности человека. В своем первоначальном виде образование означало передачу важнейших, жизненно необходимых сведений и трудовых навыков посредством обучения и воспитания на примере. Постепенно образованно выделилось в самостоятельную функцию общества.

В истории образования можно выделить несколько основных форм обучения:

- *семейное* — знания передаются от родителей детям;
- *социальное* — знания передаются от учителя ученикам;

- *книжное* — знания приобретаются при помощи книг;
- *экранное* — носителем и передатчиком знаний является мультимедийная техника — телевизор, компьютер и др.

Каждая из форм обучения имеет свою историю, свой период расцвета, характеризуется специфическими отношениями между его субъектами. Переход от одной формы к другой представляет своеобразную революцию, изменение характеристик участников обучения, их взаимоотношений.

**Сущность образования.** В научной и учебно-методической литературе существует ряд определений данного понятия, которые раскрывают его сущность. Рассмотрим некоторые из них.

По мнению академика Ю. К. Бабанского, образование – это процесс и результат овладения учащимися системой научных знаний и познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрения, нравственных и других качеств личности, развития ее творческих сил и способностей.

Профессор Н.В. Кузьмина образование трактует как «воспитательное воздействие на человека через специально отработанное, особым образом систематизированное и организованное знание (о природе, обществе и человеческом мышлении), с одной стороны, и через организацию познавательных видов деятельности людей – с другой».

Английский ученый Дж. Саймон назвала образование «способом формирования человека внутри общества».

Академик И.Ф. Харламов предлагает следующее определение: «Под образованием следует понимать овладение личностью определенной системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие».

Как мы видим из приведенных определений, понятие «образование» действительно трактуется как явление многофункциональное, рассматривается как процесс и результат познавательной деятельности, как средство формирования личности, ее мировоззрения, ценностей и различных качеств, как путь профессиональной подготовки человека. По мнению одних исследователей, это узкая сфера деятельности, включающая обучение и воспитание молодежи лишь в учебных заведениях; по мнению других, это достаточно широкая

сфера, охватывающая школу, вуз, семью, группы сверстников, церковь, средства массовой информации.

Опираясь на существующие подходы и трактовки образования, мы предлагаем следующее определение данного понятия.

*Образование* есть уникальный механизм передачи и усвоения научной информации, знаний и умений, социального и профессионального опыта от поколения к поколению, формирования личности, ее мировоззрения, различных качеств, культуры.

В разные времена народы осуществляли этот процесс по-разному, с учетом существующего представления об уровне образованности.

**Исторические истоки образования.** В первобытном обществе в первоначальном виде передача и сохранение важнейших, жизненно необходимых сведений, знаний, навыков осуществлялись примитивно: использовались знаки, жесты, узлы, шнуры, зарубки; материалом служили глина, камень, дерево, позднее появился и папирус, на котором выполнялись пиктограммы и идеограммы (III тыс. до н.э.), Ливана — слоговое письмо (I тыс. до н.э.). Обучение стало более надежным, а сам процесс несколько ускорился.

У древних народов обучение носило культовый характер, в процессе обучения передавались заповеди предков и йогов, восхвалялась их мудрость: в Греции превозносили Зевса и Афины, в Египте — Ра, в Риме — Юпитера. По мере развития письменности сокращалось количество букв и знаков, границы грамотности расширялись. Статус знаний в те времена был достаточно высоким. Грамотных людей было мало, и они, как правило, занимали важные посты; даже простые писцы считались носителями мудрости и фактически были первыми учителями, а подчас и обожествлялись — ведь они могли читать мысли предков и общаться с потомками.

Общеизвестно, что Древняя Греция славилась своими философскими форумами — школами Сократа, Платона, Аристотеля, где блистали красноречием учителя и обучались дети знатных патрициев. Обучение было нелегким делом, нередко детей и молодежь принуждали учиться прилежно. Управители занимались улучшением школьного дела, а мыслители-философы — обоснованием законов образования. Для нас интересны традиции, созданные на земле эллинов<sup>1</sup>. Рассмотрим некоторые из них.

Жестких программ обучения не существовало, поэтому учителям было дано право создавать их самим, «наполнять их по собственному усмотрению». Ценился результат — успехи в воспитании

и образовании, а экспертом выступало общество. Учителя находились на государственной службе, и если общество низко оценивало работу учителя, его изгоняли из школы, а нередко и преследовали. Известного философа Сократа за «опасное воспитание», которое не согласовывалось с господствующей доктриной, заставили принять яд. Следовательно, свобода учителя не была безграничной.

Знания в Древней Греции ценились высоко, но еще более ценилось воспитание. Гесиод считал, что от воспитанности молодежи зависит будущее страны, а Платон советовал учителям больше проявлять заботы о благонравии детей и молодежи.

Значительное внимание уделялось физическому развитию и воспитанию, почиталась гимнастика, особенно в Спарте. Многие философы рассуждали о гармонии духа и тела, о совершенной и идеальной жизни.

Высокий статус образования был в Китае и Индии. Здесь уже во II тыс. до н.э. возникла письменность, была изобретена бумага, а книгопечатание стало известно раньше, чем в Европе. Ученость и эрудиция на Востоке с древних времен были в большом почете. Перед учеными всегда снимали шапки правитель и воин — так утверждал Дж. Неру. Считая образование важнейшей целью жизни, многие следовали призыву одного из самых почитаемых на Востоке мудрецов — Конфуция: «Учиться без пресыщения, просвещать без усталости».

Несмотря на своеобразный культ образования, доступ к нему был ограничен, так как стоило оно дорого. Подавляющее большинство населения античности — малоимущие, подневольные люди — были неграмотны.

Вопреки ошибочному мнению ряда ученых о том, что Россия позже других европейских стран стала на путь просвещения, архивные и литературные первоисточники, а также памятники народного творчества (сказки, пословицы, поговорки), свидетельствуют о другом: Древняя Русь знала письмо. Даже деревянные столбы, камни на дорогах, потолки и рушники имели «записи» — напутствия, советы, предостережения.

Обратимся к сказкам: «Сел Иван-царевич на богатырского коня, долго ли, коротко ли ехал... Но доехал он до росрани, от которой три дороги идут, и стоит там каменный столб, а на том столбе написано...» Иван-царевич труда прочитал надпись-напутствие, которая была высечена задолго до этого путешествия. Подобные надписи встречались нередко, а это значит, что наши далекие предки, возможно, многие, были грамотны: умели читать и писать, знали

счет. Данная мысль подтверждается и богатством древнерусского словаря. Не случайно Екатерина II, имевшая доступ к самым тайным архивам, царским и церковным, уверенно написала: «Славяне задолго до Рождества Христова письмо имели...». А мы добавим: к сожалению, нам неизвестны формы и способы обучения, уровень образованности народов, населявших более тысячи лет назад славянские земли.

Высокий статус образования был далеко не у всех стран. Кроме того, население не очень охотно стремилось к просвещению даже в странах с высокой культурой, невежество обладало демонической силой. Например, персы приписывали буквы дьявольскому наваждению; в Древнем Риме «грамматика не пользовалась известностью»; гунны были совершенно неграмотны, безразличны к наукам; древние германцы, населявшие Восточно-Римскую империю, в VII в. н.э., по свидетельству очевидцев-путешественников, находились на ступени варварства. Следует отметить, что господствующая над умами церковная элита не способствовала распространению просвещения, письмо во многих странах было тайнописанием, служило религиозно-магическим целям.

Таким образом, античный мир был противоречив. С одной стороны, просвещение, искусство, литература в Египте, Греции, Риме, Индии, Китае достигли достаточно высокого развития, с другой — были страны, не ведавшие письма. Нам известны имена великих мыслителей-философов, зодчих, писателей, но в то же время большинство населения было неграмотно. И все-таки образование — важнейший рубеж, отделяющий цивилизованный людской род от дикости. Исчезли многие древние царства, а образование, культура остались...

Противоречивая эпоха Средневековья чаще воспринимается окрашенной в мрачные тона, однако она, получив прекрасное наследие античной культуры, развивает древние образовательные традиции. Систематизируются научные знания, расширяется курс школьного обучения (включает 7 предметов — «свободных искусств»<sup>1</sup>), создаются учебники, по которым «школяры» будут учиться несколько веков, расширяется школьное образование. Именно школа стала «воротами преемственности меж эпохами».

В этот период в ряде стран появляются первые высшие учебные заведения — университеты (Византия, Марокко, Италия, Франция, Болгария, Великобритания).

В сохранении и развитии античных классических традиций в образовании, укреплении светского образования особую роль сыграли Византия и Болгария. Болгарию по праву называют третьим культурным центром Европы: она дала миру плеяду энциклопедистов, просветителей, учителей. Широко известна деятельность солунских братьев Кирилла и Мефодия по созданию славянской письменности (кириллицы и глаголицы). Кроме того, они бросили вызов догмату триязычия — латыни, древнегреческому и древнееврейскому — «священным языкам», на которых долгое время осуществлялась церковная, литературная, образовательная деятельность. Бесспорно, это был шаг вперед, освободивший от оков развитие национальной культуры, просвещения, образования многих стран. Недаром ЮНЕСКО отмечает деятельность Кирилла и Мефодия как великое достижение человечества.

Эпоха Возрождения, а затем эпоха Просвещения дали новый толчок развитию культуры, науки, образования, нового мышления. Многие мыслители высоко оценивали данный период развития цивилизации. Данте, Леонардо да Винчи, Т. Мор, Ф. Петрарка, М. Монтень, М. Лютер, Н. Макиавелли, Я.А. Коменский — стоят в числе первых среди титанов образования и культуры.

Основные события этого времени: создание Л. Медичи первой в Европе публичной библиотеки; принятие парламентом Англии (1496) Акта об образовании; требование идеолога немецкого протестантизма М. Лютера открыть во всех городах, местечках и селах школы для обучения юношества обоего пола (1525); закон о всеобщей грамотности, принятый в Швеции (1686); создание и научное обоснование классно-урочной системы Я.А. Коменским (XVII в.), а также ряд других начинаний, несомненно, способствовали прогрессу в области образования, открытию школ, колледжей, университетов, академий.

Школьное дело развивалось и на территории русских, украинских, белорусских земель, чему во многом способствовала культурно-образовательная деятельность Я.Мудрого, В. Мономаха, Е. Полоцкой, Е. Суздальской, позднее Ф. Скорины, С. Будного, С. Полоцкого, Л. Зизания, И. Вишневецкого, В. Бурцева и многих других просветителей, педагогов.

Постепенно образование обретает статус закона в жизни народов. Т. Мор в своей «Утопии» призывает всех граждан уделять время «для духовной свободы и образования». Именно образование помогало осмыслить новый девиз «Твори самого себя!».

**Развитие образования в XIX и XX вв.** XIX и XX века характеризуются глубокими научно-техническими и политическими преобразованиями, бурным ростом культуры и образования на всех континентах. Несмотря на многочисленные поиски и творческие находки, среднее и высшее образование сохраняет многие черты эпохи Ренессанса, но становится более фундаментальным, профессионально направленным, прагматичным, приобретает обязательный и непрерывный характер.

XX век для СССР по праву можно назвать советским Ренессансом. За 75 лет, прошедших после Октябрьской революции, во всех республиках, большая часть населения которых до 1917 г. являлись неграмотными, была создана уникальная система народного образования, которая успешно обслуживала все отрасли хозяйства, экономики, культуры. Образование приобрело приоритетное значение, носило государственный характер. В систему образования входили детские дошкольные учреждения, средние школы, ПТУ, ТУ, вечерние и заочные школы для работающей молодежи, средние специальные учебные заведения, вузы, а также факультеты и институты послевузовской подготовки и переподготовки специалистов, аспирантура и докторантура.

Решающее значение в создании системы образования имела государственная политика. Важной мерой стало принятие Совнаркомом России в 1919 г. Декрета о ликвидации неграмотности, согласно которому обучаться грамоте должны были все граждане в возрасте до 50 лет. В 1930 г. введено начальное образование, в 1949 г. — завершен переход ко всеобщему 7-летнему, в 1958 г. — ко всеобщему 8-летнему образованию, а в 1972 г. введено всеобщее среднее образование. Так решалась в СССР образовательная задача, к которой Швеция, например, обратилась еще в XVII–XVIII вв.

Динамично развивалось образование в Беларуси. Если до революции на ее территории фактически не было ни одного вуза, то к 1991 г. функционировали 33 государственных высших, 147 средних специальных учебных заведений, 177 научно-исследовательских институтов. Кроме того, работали 5304 детских дошкольных учреждения, 5325 дневных общеобразовательных школ, 12 гимназий, 5 лицеев, 104 школы для работающей молодежи, 238 профтехучилищ. Белорусская школа советского периода отличалась высоким уровнем образования. В целом же можно утверждать, что система народного образования СССР является одним из значительных явлений мировой культуры XX в.

В XX в. образование стало рассматриваться как социально-экономическая и педагогическая ценность, как аксиологический феномен. Главная цель образования состоит в разностороннем развитии личности с опорой на ее индивидуальность, ее природу. Его предназначение заключается в том, чтобы:

- удовлетворять духовные, культурные потребности человека, обогащать его духовно-нравственную сферу;
- формировать национальное сознание, национальный менталитет;
- содействовать развитию интернационального сознания и тем самым способствовать укреплению межнациональных контактов;
- ориентировать на развитие научных связей, на создание научных школ;
- готовить человека к свободному самовыражению в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и профессиональной;
- способствовать восприятию культурных ценностей, созданных человечеством.

Структура образования в Республике Беларусь представлена на рисунке 1.



Рис. 1. Структура образования в Республике Беларусь



История развития образования органически связана с развитием общества, цивилизации. Между ними существует не только тесная связь, но и взаимозависимость. Общественный прогресс, как правило, давал импульс к прогрессу в сфере образования. Бытовало мнение, что образование способно изменить мир. Например, видный философ и просветитель Германии XVII в. Г. Лейбниц утверждал: «Отдайте мне просвещение и образование — и я изменю всю Европу». Возможности образования велики. Оно прокладывает путь к социальным переменам, но ему никогда не удавалось изменить мир без структурных изменений в политическом и экономическом фундаменте общества.

### **Зарождение и развитие университетского образования**

**Общая характеристика университетского образования.** Университеты являются первыми высшими учебными заведениями в мире. Их прообразами можно считать знаменитые образовательные центры античности: пифагорейский союз, академию Платона, лицей Аристотеля, Александрийский музей с богатейшей библиотекой. В некоторых античных учебных заведениях работали кафедры. В Афинской высшей школе (основана в 176 г. до н.э.) действовали 8 философских кафедр, 2 юридические; в Александрийской высшей школе функционировали кафедры филологии, риторики, философии, математики, медицины.

Поражает широта интересов древних педагогов-ученых, работавших в подобных центрах и высших школах. Их труды посвящены логике, математике, физике, астрономии, психологии, философии, риторике, медицине.

Атрибуты университетского характера (кафедра, деканат, факультет, ректор и др.) дали основание ряду западноевропейских и отечественных ученых в области антиковедения (Э. Ренан, Ф. Штадельман, К. Шмидт) считать, что университет является феноменом античной эпохи. В то же время другая группа ученых — исследователей истории Римской империи (Л. Фридендер, Т. Циглер, Ф. Гизо) очень осторожно отнеслась к подобному утверждению, полагая, что университет — явление средневековья.

По имеющимся сведениям, термин «университет» появился в V в. Так была названа в кодексе Византийского императора Феодосия открывшаяся в 425 г. высшая школа в Константинополе. Этот документ дает основание считать Константинопольский университет первым в мире университетом. В 859 г. был открыт университет в г. Фес (Марокко).

В Европе университеты начали создаваться в период раннего средневековья. Право называться первым университетом Европы принадлежит Болонскому университету, который был открыт в 1088 г.

Первые университеты — Болонский, Парижский, Оксфордский, Кембриджский, Пражский, Гейдельбергский и другие играли значительную роль в духовной, культурной, общественно-политической жизни своих стран. На их базе формировалась университетская культура, включавшая своеобразную идеологию, систему нравственных, эстетических и религиозных ценностей, совокупность форм жизнедеятельности. Средневековые университеты находились под жестким контролем духовных и светских магнатов. Но несмотря на это, они пользовались значительными привилегиями, а их образ жизнедеятельности строился в основном на принципах самоуправления. Должностным лицам городов запрещалось вмешиваться в дела, подведомственные ректору, но вменялось в обязанность содействовать, помогать в работе университетов.

Старейшие университеты, как правило, были невелики по числу профессоров и студентов, располагали небольшими зданиями, из-за чего занятия со студентами нередко проводились в наемных помещениях, а публичные лекции читались даже на городских площадях. В университетах того времени функционировали три обязательных факультета: философский, медицинский, богословский. Позже их номенклатура значительно расширилась.

Университетское образование никогда не было одноуровневым. Уже первые университеты готовили специалистов по двухуровневой системе: бакалавры имели неполное высшее образование, магистры получали высшее университетское образование. Профессора, доктора наук, искусств должны были пройти дополнительную подготовку и испытания.

В университетах только магистры и профессора имели право вести занятия со студентами. Популярность некоторых профессоров была так высока, что им приходилось выступать на площадях, и это были в полном смысле слова открытые лекции не только для студентов, но и для горожан.

Первые университеты выполнили свою миссию — утвердили высокий статус университетского диплома, престижность университетского образования, своеобразие университетской культуры.

**Динамика развития университетов.** В XVI–XVIII вв. университеты приобрели черты государственного учреждения. Это явилось зако-

номерным результатом постепенного перехода высшего образования из-под абсолютного влияния церкви под контроль государства, что было прогрессивным явлением. В университетах сузилось обучение церковнослужителей — специалистов богословия и расширилась подготовка специалистов по естественному, медицинскому, юридическому, гуманитарному направлениям. В учебные планы были включены новые учебные дисциплины. Государство стало активнее вмешиваться в содержание образования, а также предприняло меры по сокращению автономии университетской корпорации, по ограничению самоуправления в университетах.

В XVIII в. произошли и другие важные события: университеты провозгласили и постепенно завоевали свободу научного исследования, свободу преподавания, отказались от обучения на латинском языке. Эти меры способствовали развитию университетской науки, демократизации учебного процесса, расширению студенческого контингента. Университеты стали играть первостепенную роль в подготовке специалистов, в том числе и педагогических кадров. В XVIII в. почти во всех университетах Европы в учебные планы для изучения был включен предмет педагогика.

В XIX в. сформировался так называемый классический университет, фундаментальные основы которого были заложены в Германии в конце XVIII в. известным ученым и политиком В. фон Гумбольдтом.

Базовые принципы идеи классического университета сводились к следующим положениям:

университет должен обладать относительной автономией, академическая свобода является детерминантой, определяющей все стороны деятельности университета;

сущность университетского образования составляют познавательная и научная деятельности, два равнозначных ведущих вида деятельности, университет обязан возродить и этически обосновать достоинство знания и учености;

университет должен быть центром культурной и общественной жизни в своем регионе.

Эти положения стали обязательными для университетского образования разных стран, которое, однако, учитывало и национальные образовательно-культурные традиции и подходы и развивалось на их основе.

Новая эпоха в жизнедеятельности университетов наступила в XX в., когда научно-технический прогресс отвел образованию ключевую роль. Университеты создавались во всем мире, но особенно широко этот про-

цесс шел в Советском Союзе. В 1920–1930-е гг. университеты были открыты в столицах всех республик, а затем и в крупных городах. В Беларуси в 1980-е гг. функционировали три классических университета (Минск, Гомель, Гродно).

В Советском Союзе при организации университетов не следовали западноевропейскому образцу многоуровневой подготовки специалистов с университетским дипломом. Во всех университетах страны в 1920–1980-е гг. можно было получить высшее образование одного уровня. Но когда в 1990-е гг. появились альтернативные средние и высшие учебные заведения, возникла необходимость в педагогических кадрах, обладающих содержательной подготовкой разного уровня. При этом был учтен опыт прошлых веков, который имеет, скорее, исторический характер и отличается от современных представлений об уровнях университетского образования.

Конец XX в. ознаменовался новыми событиями в университетской действительности.

В 1998 г. в Сорбонском университете министрами образования Франции, Германии, Италии и Великобритании, собравшимися по поводу празднования 800-летнего юбилея данного университета, была подписана декларация, суть которой состоит в том, чтобы сделать систему высшего образования единообразной. Эта идея получила последующее развитие в Болонской декларации, подписанной в 1999 г. Основное содержание Болонской декларации заключается в том, что страны-участницы обязались в течение 10 лет привести свои образовательные системы в соответствие с единым образовательным стандартом. Для этого необходимо:

создать систему академических степеней, которые были бы максимально сравнимы;

осуществить переход на двухуровневую систему высшего образования: бакалавриат (3–4 года) и магистратура (дополнительно 2 года);

ввести систему кредитов и отвечающих кредитам механизмов оценки, что должно способствовать мобильности студентов.

В настоящее время к Болонскому процессу присоединились более 40 стран. Это является подтверждением намерений правительств данных стран пойти на сближение систем высшего образования, обеспечить возможность организации обучения или стажировки студентов и преподавателей в разных странах, подготовку конкурентоспособных специалистов.

Новаторской стала идея создания Университета народов Европы, проект которого разрабатывается по инициативе ЮНЕСКО.

Создание «университета университетов» предполагает введение новых структур межнационального информационного, образовательного и организационного сотрудничества. Тяготение к общему «научному рынку» позволило сформировать базовые многолетние международные программы, реализуемые совместными усилиями ведущих университетских исследовательских подразделений и промышленности.

#### **Характеристика ведущих университетов мира.**

*Италия.* Болонский университет, созданный в 1088 г., считается первым университетом Европы. Он возник в результате естественного договора между теми, кто хотел учиться, и теми, кто мог научить. Основу университета составили болонские нотариальные школы, существовавшие в городе давно и продолжавшие традиции образования Древнего Рима. Спрос на правовые знания в X–XI вв. был высок, что определялось экономическими и коммерческими отношениями, которые нуждались в соответствующем юридическом обеспечении.

Становление и развитие Болонского университета изначально носило светский характер. Это было обусловлено тем, что духовным лицам запрещалось заниматься гражданским правом. Значительную роль в обучении студентов играло толкование кодекса Юстиниана. Выпускники университета назывались «глоссаторами» — комментаторами. Слава об их учености и таланте разнеслась по свету, в Болонский университет на учебу стали приезжать молодые люди со всей Европы. Так было на протяжении нескольких столетий.

XII–XIII вв. — «золотое» время университета. Студенты оплачивали стоимость учебы, в силу чего внимательно следили за выполнением своих требований. Начало развиваться студенческое самоуправление, которое в то время носило своеобразные формы. Из числа авторитетных, образованных и материально обеспеченных студентов избирался ректор университета сроком на один год. Ректор пользовался большими полномочиями и уважением даже вне стен университета. При ректоре для решения различных вопросов создавался совет, в который входили и студенты.

Болонскому университету мы обязаны введением и распространением кураторов. Их функции заключались в наблюдении за поведением студентов во время лекций, за чистотой и порядком в аудиториях; они рассаживали по скамьям слушателей с учетом их социального положения, хранили забытые студентами вещи.

В XVI в. в жизнедеятельности университета происходит немало изменений. Основные из них связаны с ослаблением позиции студентов, университетского самоуправления: усиливается контроль за деятельностью преподавателей и учебной работой студентов, городские власти финансируют университет, назначают ректора и других должностных лиц.

*Франция.* Сорбоннский университет, первенец Франции, был открыт в 1198 г. Как и некоторые другие университеты той поры, он создавался по образцу Болонского университета и, в свою очередь, оказал существенное влияние на развитие университетского образования Франции, Англии и Испании. Первоначально он имел статус колледжа Робера Сорбонна, позднее приобрел статус университета.

По распоряжению Папы Римского в Париже в 1211 г. открывается другой университет с четырьмя факультетами, преимущественно теологической направленности. Затем университеты начинают создаваться по всей стране: в Тулузе (1229), Монпелье (1289), Пуатье (1431), Канне (1432), Нанте (1460). Но университетское образование, основанное на религиозных идеях, становилось все более реакционным и консервативным. В силу этого во время Французской революции эти университеты закрываются, предпринимается попытка создания других учреждений высшего образования. Восстановление университетов произошло при Наполеоне.

В настоящее время во Франции функционирует около 80 университетов. Все они носят государственный характер, в них обучается более 1 млн студентов. В стране реализуется государственный план обновления университетского образования.

Сорбонна имеет свой статус и структуру, в ней сильны демократические традиции. Деятельностью университета руководят три совета: административный, научный, по обучению и деятельности, которые состоят из ведущих преподавателей. Советы избирают президента университета из числа известных профессоров.

Университеты Франции в современных условиях, в отличие от университетов Англии, США и других стран, не находятся на вершине образовательной пирамиды. Лидирующие позиции занимают «Большие школы», которые обеспечивают подготовку специалистов для бизнеса, государственного управления, промышленности. К ним относятся технологические институты, инженерные школы. По существующей традиции университеты дают высшее образование по гуманитарным и естественным наукам, искусству, юриспру-

денции. Получив общетеоретическую и общегуманитарную подготовку, выпускники университетов затем могут осуществить профессиональное образование в «Больших школах».

С целью упорядочения педагогического образования во Франции в соответствии с законом «Об ориентации в образовании» в каждом из 28 учебных округов в 1991 г. были созданы университетские институты по подготовке преподавателей для начальной и средней школы. Прием в эти институты осуществляется после двухгодичного обучения в университете и получения звания лиценциата.

Управление современной системой образования Франции характеризуется большей степенью централизации по сравнению с другими европейскими странами.

*Англия.* Оксфорд и Кембридж являются старейшими университетами Англии. Оксфорд образован в 1167 г. группой преподавателей и студентов, переехавших через Ламанш из Сорбонны (по имеющейся версии, они вступили в конфликт с руководством Сорбонны). Кембридж основан в 1209 г. преподавателями и студентами из Оксфорда. Оба университета первоначально функционировали на базе монастырских школ, имели фактически единую первооснову и близкие тенденции последующего развития.

Обучение до XVIII в. осуществлялось на латыни в соответствии с самостоятельно разработанными планами и программами. Университеты имели право присуждать ученые степени и звания. Плата за обучение была достаточно высокой, поэтому далеко не все имели возможность получить высшее образование в этих престижных учебных заведениях, которые сохранили свой высокий статус до настоящего времени.

Фактически до XIX в. Оксфорд и Кембридж были единственными университетами Англии. В 1832 г. создается Даремский университет, в 1836 г. — Лондонский. Все остальные университеты появились в XX в. Но уже в XV–XVI вв. в Шотландии открываются колледжи, а затем на их базе формируются технические университеты (Глазго — 1451 г., Абердинер — 1491 г., Эдинбург — 1583 г.), что было вызвано экономическими условиями и потребностями развития данного региона.

В настоящее время Англия — страна университетская. Все университеты финансируются государством, которое, однако, не имеет контроля за их деятельностью. Университеты являются автономными учебными учреждениями, а также центрами науки.

Прием на учебу осуществляется на основе экзамена или собеседования через Центральный совет по приему в университеты, который за год до поступления собирает заявления от абитуриентов с указанием 5 университетов в порядке предпочтения. Затем Совет рассылает копии заявлений адресатам, на основании которых университет отбирает себе будущих студентов.

Университеты являются единственными вузами в Англии, имеющими право присуждать ученые степени и звания. Степень бакалавра можно получить после 3 лет учебы и успешной сдачи экзаменов; чтобы стать магистром, необходимо учиться еще 1–2 года, успешно сдать экзамены, представить научную работу, внести специальную плату. Прохождение учебного курса на степень доктора наук длится 2–3 года; затем кандидат представляет и защищает диссертацию, иногда сдает экзамен. Степень доктора наук получают видные ученые.

Несколько обособленно от классических и профильных университетов страны стоит Открытый университет Лондона. Его студентами могут стать все, кому исполнилось 18 лет: домохозяйки, безработные, пенсионеры. Обучение осуществляется через специальные теле- и радиопрограммы, которые высылаются обучающимся. Студенты могут получить консультацию у своих преподавателей, летом проводятся занятия и недельная очная сессия. Популярность Открытого университета достаточно высокая. В нем обучается более 200 тыс. студентов не только из Англии, но и из Азии, Латинской Америки.

*Германия.* Несмотря на то что образование на территории современной Германии стало развиваться позже других европейских стран, уже с XVI в. здесь начинают создаваться университеты, и процесс этот идет довольно активно и широко. К первым университетам можно отнести Гейдельбергский (1386), Вюрцбургский (1501), Йенский (1558). Эти и другие вузы были ориентированы на традиции уже существовавшего в Европе университетского образования, на высокие моральные и интеллектуальные ценности и фактически не имели принципиальных отличий от Болонского и Сорбоннского университетов.

Ситуация коренным образом изменилась в XVIII в. Принципиальная новизна заключалась в идее классического университета, сформулированной и обоснованной В. фон Гумбольдтом. С этого времени в числе приоритетных государственных задач стали рассматриваться вопросы продвижения науки, внедрения новых форм исследования и обучения, придания университетскому образованию академического характера.

Модель классического университета получила реальное воплощение в Берлинском университете, открытом в 1810 г. Его первым ректором стал В. фон Гумбольдт. Этот университет вместе с Академией наук Германии дал мощный импульс развитию науки путем объединения ученых, возглавляющих научные школы и лаборатории.

Ориентация университетов Германии на науку отчетливо проявилась в XX в. Каждый университет страны имеет в своем составе несколько научно-исследовательских институтов, лабораторий, все кафедры систематически осуществляют научно-исследовательские проекты. В каждом университете, кроме преподавателей, работают научные сотрудники, причем нередко штат последних в 2 и более раза превышает профессорский состав. Во многих университетах работают всемирно известные ученые. Современные университеты ФРГ представляют сложный комплекс, где осуществляется профессиональная подготовка большого количества студентов по многим специальностям. Например, в Йенском университете обучается 12 тыс. студентов, в Гейдельбергском — 30 тыс., в Мюнхенском — 60 тыс. Среди общественности бытует мнение, что отнюдь не каждый выпускник с университетским дипломом должен работать, т. е. образование просто необходимо для культурного человека.

Обучение в университете продолжается, как правило, 4 года. В итоге студенты сдают первый государственный экзамен, после чего могут работать в учебных заведениях как стажеры и одновременно продолжать учебу — учиться 2 года в референдариаде. Эта своеобразная учеба-стажировка, имеющая своей целью подготовку студентов к непосредственной работе в школе или гимназии, завершается сдачей второго государственного экзамена и получением диплома. Государственный экзамен включает ряд устных и письменных тестов, разработанных по всем предметам, которые изучались в университете, и требует длительного времени для подготовки. Кроме того, выпускниками должна быть написана и представлена дипломная письменная работа.

*Испания.* Университетское образование появилось в Испании в XII в. В 1179 г. королевским указом были ассигнованы средства из казны на расширение церковной школы г. Саламанка, которая позднее (точная дата неизвестна) была реорганизована в университет. В XIII в. (30-е гг.) издается ряд королевских указов, определяющих статус Саламанкского университета. Он считается одним из древнейших университетов страны и Европы.

Расцвет его выпадает на XIII–XVI вв., когда он наряду с Болонским, Парижским, Оксфордским университетами вошел в число 4 ведущих университетов Европы.

Саламанкский университет оказал существенное воздействие на культурную жизнь Испании, на развитие науки. Здесь преобладало изучение естественных дисциплин, медицины, анатомии, архитектуры. Но в XVI в. в Испании усилилось влияние католической церкви, что отразилось и на содержании обучения студентов, на организации научных исследований, многие из которых приобрели теологическую направленность.

Университетское образование в Испании в средние века создавалось под влиянием Саламанкского университета. В настоящее время организация жизнедеятельности, процесс обучения в учебных заведениях Испании не имеют принципиальных отличий от других стран, за исключением того, что существует определенная специфика в назначении и работе магистратуры.

Последняя четверть XX в. связана с проведением широких реформ всех его уровней образования, в том числе и университетского. Одной из наиболее характерных черт реформы стало появление магистерских программ. Особенно активно подобные программы вводились в 1980-е гг., причем в большинстве университетов страны.

В Испании более 500 учебных заведений предлагают примерно 700–750 магистерских программ. Это не только университеты, но и частные вузы, промышленные компании, торговые палаты. Данный вид обучения стал чрезвычайно популярен, так как в нем видят средство профессионального совершенствования и роста. Однако степень магистра в испанской системе образования не является официальной, она присуждается каждым университетом самостоятельно. Дело в том, что магистерские программы не проходят аккредитацию в Министерстве образования и культуры, они введены и узаконены специальным документом Совета университетов страны. Этим документом определены основные требования и стандарты магистерской подготовки. Обучение в магистратуре платное.

Отличительная черта магистерских программ в Испании – их международный характер. Многие университеты заключают соглашения с иностранными учебными заведениями о совместной реализации магистерских программ, об обмене студентами и профессорами для учебы и работы. Подобные меры обогащают профессиональную подготовку, расширяют профессиональные контакты.

*США.* Американская система университетского образования создавалась потомками выходцев из разных европейских стран и поэтому вобрала и ассимилировала многие черты национальных систем образования этих стран. В то же время она имеет свою специфику, так как университеты открывались в стране с другими социально-экономическими условиями, с иной культурой и традициями. Университеты стали создаваться в США в XIX в., на базе открывшихся еще в XVII–XVIII вв. колледжей. Старейшими университетами страны являются Гарвардский (1636), Уильяма и Мэри (1698), Йельский (1745), Нью-Джерский (1746).

Современная система университетского образования США включает три типа университетов: классический, многопрофильный и исследовательский. Классический университет продолжает гумбольдтовские традиции высшего образования, сочетая обучение студентов и их научно-исследовательскую работу. Многопрофильный университет должен обеспечить магистерскую подготовку, а статус исследовательского университет получает тогда, когда может готовить специалистов по докторским программам с последующим присуждением степеней.

Обучение в американских вузах осуществляется по трем основным уровням. Первая ступень высшего образования не связана, как правило, с профессиональной направленностью, обучение завершается присвоением степени бакалавра (эту степень можно получить и в колледже).

Обучение на второй ступени ведется по программе, ориентированной на специализированную практическую деятельность в различных областях. Кроме сдачи экзаменов необходимо написание диссертации. Вторая ступень завершается получением степени и диплома магистра.

Высшей ступенью образования в США является докторантура. Она предполагает специализированное обучение и самостоятельное научное исследование. Для соискания степени доктора наук необходимо написать и защитить диссертацию.

Контроль знаний носит многоступенчатый характер и включает: опросы каждого студента 4–6 раз в семестр на семинарских занятиях; письменные экзамены 2–3 раза в семестр, которые проводятся по потокам; итоговый семестровый экзамен. Оценка за семестр ставится с учетом всех форм промежуточного и итогового контроля как средняя величина. Поэтому, если студент в течение семестра не работал, а на экзамене сумел ответить хорошо, он не получит в ито-

ге высокую оценку. Установив эту целесообразную систему контроля и оценки знаний, американские профессора добиваются ритмичной работы студентов в течение всего учебного семестра. Оценки носят буквенный характер: «А», «В», «С», «D», «F», Первые четыре оценки — положительные, «F» — неудовлетворительная. Требуемость на экзаменах довольно высокая. Высший балл «А» получают примерно 10–15 % студентов, около 10 % получают «F» — неудовлетворительно.

Дипломы с отличием имеют право выдавать не все университеты. Чтобы получить «красный диплом», недостаточно хорошо учиться, необходимо изучить дополнительно определенные курсы, которые заранее объявляются как дисциплины для диплома с отличием.

*Канада.* У истоков образования в Канаде стояла церковь, первыми учителями были священники. На средства церкви в 1789 г. было открыто первое высшее учебное заведение страны — университет королевского колледжа в Уинсоре. Затем появились светские частные университеты — Макгиллский (1821), Торонтский (1850) и Лавальский (1852). В XIX в. процесс создания университетов шел довольно активно, к традиционным факультетам теологии, права и медицины добавились факультеты инженерного дела, сельского хозяйства, лесоводства, стоматологии, педагогики. Причем университеты с преподаванием на английском языке тяготели к изучению естественнонаучных и технических дисциплин, они функционировали под управлением светских властей; франкоязычные университеты делали акцент на гуманитарные науки и находились под контролем церкви.

Бурный рост университетов в Канаде происходил во второй половине XX в., что было вызвано социальными и экономическими факторами. Развитие университетского образования стало возможным благодаря щедрым государственным ассигнованиям. После Второй мировой войны в соответствии с программой реабилитации ветеранов был осуществлен прием в университеты 53 тыс. бывших солдат и офицеров. Затем в университетские аудитории пришли выпускники средних школ. В результате высшее образование из элитарного превратилось в общедоступное.

В настоящее время в Канаде действует свыше 70 университетов и других вузов, наделенных правом присваивать степени бакалавра, магистра, доктора в области гуманитарных и технических наук, а также по отдельным профессиям. Главными функциями универ-

ситетов являются обучение студентов, проведение научных исследований и предоставление услуг населению. Университеты выполняют основную часть фундаментальных и прикладных исследований, проводимых в стране (процент этих исследований выше, чем в США), а также проявляют заботу о повышении общеобразовательного и профессионального уровня населения.

Канадские университеты структурно делятся на три типа: исследовательские, многопрофильные и с базовым циклом образования. Университеты первых двух типов осуществляют глубокую и широкую образовательную и научную подготовку студентов и имеют право присуждать все степени; третьего типа — только степень бакалавра.

История развития университетского образования в Канаде имеет периоды расцвета и кризисов, которые вызывались экономическими, социальными, финансовыми факторами. Многие университеты не успевают за требованиями времени. Один из канадских профессоров образно выразился: университеты «пытаются решить проблемы XXI века, имея на вооружении философию XVI века и внутреннюю организацию XVIII века. Если они хотят добиться успеха, то должны слить все эти «века» воедино». В целях реформирования университетского образования в стране предпринимаются следующие меры:

- перестраиваются, модернизируются содержание, технологии, структура обучения студентов, создаются классы электронного обучения, старые модели деятельности университетов постепенно заменяются новыми;
- происходит объединение нескольких университетов и колледжей в единый консорциум, ключевым фактором их развития становится специализация;
- активизируются научные исследования, разворачиваются международные проекты, усиливается их практическая направленность, внедрение результатов университетских исследований в производство;
- увеличивается учебная нагрузка преподавателей, повышается плата за обучение;
- осуществляется дифференциация государственного финансирования, которое увеличивается университетам, отвечающим современным критериям.

*Япония.* Ключевым фактором процветания страны стало образование, которое максимально приближено к потребностям экономи-

ки и отвечает социальным запросам населения. В XX в. в Японии осуществлены три реформы образования, его современная структура воплощает национальные традиции и наиболее прогрессивные международные образовательные идеи.

Полное среднее образование рассчитано на 12 лет, высшее — на 4 года.

Примерно 95 % детей учатся в полной средней школе, которая является мостиком для поступления в университет. Япония является страной с множеством частных средних и высших учебных заведений.

Университеты в Японии занимают верхнюю ступень в системе высшего образования. Если в XIX в. в Японии функционировало лишь 2 университета, то к началу XXI в. их стало 514. Среди них имеется немало «карликовых» учебных заведений, насчитывающих 200–300 студентов и 2 факультета. Крупнейшими университетами страны являются Токийский, основанный в 1877 г., — 18 тыс. студентов, Киотский (1897) — 15 тыс. студентов, Осацкий (1931) — 12 тыс. студентов.

В течение первых 2 лет студенты получают базовую теоретическую подготовку по специальности, последующие 2 года проходят специализацию. Для получения диплома студент должен набрать определенное количество «кредитов», которые определяются по каждой дисциплине особо. Магистерский курс включает на 2 года 30 кредитов, докторский — на 5 лет 30 кредитов. Магистратура ставит своей целью подготовку преподавательского состава вузов, докторантура предназначена для подготовки ученых.

В Японии широко развито стремление получить высшее образование, так как оно рассматривается как гарантия пожизненного трудоустройства. Профессорско-преподавательский состав университетов обладает свободой выбора содержания, методов и средств обучения. Японские дипломы эквивалентны аналогичным документам стран Европы и США.

Подготовка учителей осуществляется в педагогических колледжах и университетах, где студенты получают дипломы трех уровней — «для начинающих, обычный, продвинутый». Даже для работы в детских садах отдается предпочтение лицам, имеющим высшее образование, степень бакалавра или магистра. По японской статистике, 74 % учителей средней школы — мужчины. Педагоги обязаны постоянно повышать свою квалификацию в соответствии со специальными программами. Государственная политика строится на повышении роли и требований к педагогическим кадрам

и одновременно на поощрении хорошо работающих учителей. В этом кредо японской концепции достижения успехов.

*Россия.* В России университетское образование появилось относительно поздно — в XVIII–XIX вв. Начало было положено Петром I открытием в 1724 г. Санкт-Петербургского университета. В 1755 г. по указу Елизаветы последовало создание Московского университета; в 1803 г. в соответствии с указами Александра I состоялось открытие университета в Вильно и фактически одновременно были созданы университеты в Харькове (1805), Казани (1804), Дерпте (1802).

Университеты сыграли большую роль в развитии образования в России, дав возможность создать образовательную структуру, включающую школы, гимназии, университеты. Страна была разделена на 6 образовательных округов, во главе каждого стоял университет, который нес ответственность за все учебные заведения на своей территории.

Санкт-Петербургский университет. Открытие университета в молодой столице России стало важным событием в культурной и экономической жизни страны. Его три факультета осуществляли подготовку специалистов для государственной службы, науки, образования. Впоследствии номенклатура факультетов расширилась. Судьба университета складывалась непросто, он был закрыт, но затем в 1819 г. вновь возрожден на базе Главного педагогического института.

В 1860-е гг., после отмены крепостного права, в стране начались реформы, которые затронули и систему образования. Реформы этого периода вызвали широкое демократическое движение, мощный духовный подъем русского общества. Важным средством освобождения и развития личности признавалось просвещение; появились учреждения и организации, деятельность которых была направлена на распространение знаний среди народа. Активное участие в этой деятельности принимали преподаватели и студенты Санкт-Петербургского и других университетов страны.

Во второй половине XIX в. Санкт-Петербургский университет стал крупным центром высшего образования и научной мысли России. Он сыграл видную роль в развитии общественного и революционного движения в стране. В университете учились многие выдающиеся ученые, писатели, деятели культуры: Н. Г. Чернышевский, И. С. Тургенев, Г. И. Успенский, Д. Н. Мамин-Сибиряк, А. А. Блок, М. А. Врубель, В. Д. Поленов, Д. И. Писарев, К Калининский, А. И. Ульянов, Д. Благоев.

За годы советской власти значительно расширилась образовательная и научно-исследовательская деятельность университета, возникли новые направления фундаментальных исследований.

В настоящее время в вузе действует 18 факультетов, на которых обучается более 25 тыс. студентов; на 160 кафедрах и в 8 НИИ работает около 3 тыс. преподавателей и научных сотрудников. Университет имеет 3 учебно-научные станции, 2 музея, ботанический сад, богатейшую библиотеку, издает научные труды, журнал, газету. За заслуги по подготовке кадров специалистов, ученых, педагогов, за фундаментальные научные открытия университет награжден орденом Ленина.

Московский университет. Большой вклад в организацию деятельности Московского университета внес М.В. Ломоносов. Особенно велика его роль в создании отечественной научной школы, подготовке ученых и профессуры.

Несмотря на то, что Московский университет начал функционировать тридцатью годами позже Петербургского, он быстро развивался, расширял номенклатуру подготовки специалистов. В нем получили высшее образование многие выдающиеся представители русской интеллигенции: А. С. Грибоедов, М. Ю. Лермонтов, В. Г. Белинский, А. И. Герцен, А. Н. Островский, К. Д. Ушинский, Е. Б. Вахтангов и многие другие.

В 1863 г. в России был принят новый университетский устав, который многие годы определял жизнедеятельность вузов. Университетам была возвращена автономия, расширился объем образования, вводились новые учебные дисциплины. Московский университет стал рассматриваться не только как вуз, но и как носитель науки и просвещения. С университетом связана деятельность выдающихся ученых с мировым именем: С. И. Вавилова, А. Н. Несмеянова, А. Н. Колмогорова, П. С. Александрова, В. В. Виноградова и др.

На базе МГУ было создано несколько самостоятельных институтов. Из Кабинета изящных искусств университета вырос Музей изобразительных искусств им. А. С. Пушкина. В настоящее время МГУ является крупнейшим вузом России: в нем на 27 факультетах обучается более 41 тыс. студентов, 4500 аспирантов и докторантов, работает 5700 преподавателей и научных сотрудников. На базе университета действует 15 НИИ, 344 кафедры, 15 учебных и научных центров, крупнейшее издательство. МГУ обеспечивает преподавание на высочайшем уровне по всем основным направлениям естественных и гуманитарных наук. За лучшие научные труды еже-



годно Совет университета присуждает ученым Ломоносовские премии. МГУ награжден орденом Ленина и орденом Трудового Красного Знамени.

*Литва.* Открытый в 1803 г. Виленский университет стал центром образовательного округа на землях Беларуси, Литвы и частично Украины. Университет имел 4 факультета: моральных и политических наук, медицинский, физико-математический, литературы и вольных искусств, а также главную семинарию (на правах богословского факультета). Эти факультеты, на которых в 1803 г. обучалось 324 студента, дают представление о профилях подготовки специалистов.

Университет быстро развивался, при нем вскоре были открыты 3 института (ветеринарный, агрономический, медицинский), филологическая семинария, художественная школа, оборудована обсерватория, создан богатый ботанический сад. Число студентов к 1829 г. увеличилось до 1066 человек.

Большими полномочиями обладал Совет университета: он имел право избирать профессоров, деканов, ректоров, имел свой суд, цензуру, издательство.

Данный вуз развивался как классический университет, в нем преобладало изучение и исследование теоретических дисциплин, осуществлялся поиск новых ценностей, новых форм философского восприятия мира в сочетании с критическим осмыслением основных достижений прошлого опыта. Одновременно решались и профессионально-прикладные задачи.

Развитие университета и образования в Виленском округе в значительной мере было связано активной позиции попечителя округа — князя А. Чарторыйского. В самом округе с участием университета были внесены изменения в структуру школьного дела, она была упорядочена и упрощена, школы более равномерно размещены на территории Беларуси.

В 1832 г. университет был закрыт по политическим мотивам. Его деятельность возобновилась только в 1940 г. За годы советской власти университет превратился в значительный образовательный, научный и культурный центр Литвы. На 8 факультетах обучается около 12 тыс. студентов, университет имеет ботанический сад, богатую научную библиотеку, содержащую древние рукописи и печатные работы.

Образование, будучи древним и важным средством развития человека и общества, цивилизации в целом, достигло своего апогея

при создании университетского образования. Несмотря на то, что ученые не обнаруживают согласия по вопросу периода зарождения университетов (эпоха Античности или эпоха раннего Средневековья), остается бесспорным тот факт, что университеты появились, сформировались, окрепли и завоевали ключевую роль в образовательно-культурной жизни всех стран, находятся на вершине образовательной пирамиды.

### Становление и развитие педагогического образования в Республике Беларусь

К началу XX в. на территории Беларуси существовала незначительная сеть учебных заведений по подготовке учителей. К ним относились учительские семинарии, двухгодичные курсы, педагогические классы при женских гимназиях, духовные семинарии. Представление об этой сети дает таблица 1.

Таблица 1

Сеть учебных заведений и форм обучения по подготовке учителей (по состоянию на 1916 г.)

Учительские семинарии	Год открытия	Двухгодичные курсы	Год открытия	Педагогические классы при гимназиях	Год открытия
Молодеченская	1864	Витебск	1907	Полоцк	1906
Полоцкая	1872	Могилев	1907	Брест	1907
Несвижская	1875	Минск	1909	Бобруйск	1907
Свислочская	1876	Гродно	1910	Витебск	1907
Рогачевская	1909	Гомель	1910	Минск	1908
Оршанская	1911	Новогрудок	1912	Гомель	1909
Борисовская	1915	Бобруйск	1913	Пинск	1910
Гомельская	1915	Чаусы	1914		

Первая в Беларуси учительская семинария была открыта в Витебске в 1834 г., но просуществовала она всего пять лет и была закрыта, подготовив за этот период 62 учителя для начальных училищ. Во второй половине XIX в. начинают действовать 4 учитель-

ские семинарии в Молодечно, Полоцке, Несвиже, Свислочи. В отдельных случаях на работу в учебные заведения Северо-Западного края приезжали выпускники Петербургского, Московского, Виленского университетов.

С целью ликвидации дефицита в педагогических кадрах в 1910 г. был открыт учительский институт в Витебске, но и он проработал недолго — помешала гражданская война и оккупация Беларуси. Число студентов в нем было невелико: в 1910 г. — 33 человека, в 1915 г. — 200 человек, а в 1917 г. его окончили 16 человек. Подобная участь постигла и учительские институты, открытые в Могилеве (1913) и в Минске (1914).

Анализируя цифровые данные таблицы 1, можно сделать следующие выводы.

Сеть учебных заведений дореволюционной Беларуси включала 3 типа форм подготовки учителей и давала им среднее педагогическое образование разных уровней. Наиболее высокий теоретический и практический уровень подготовки обеспечивали учительские семинарии.

Учебные заведения начали создаваться лишь во второй половине XIX в. Учительская семинария в Молодечно, открывшаяся в 1864 г., положила начало целенаправленной специальной подготовке учительских кадров.

Учительские семинарии, курсы и педагогические классы при женских гимназиях осуществляли подготовку учителей лишь для начальных школ и училищ, в основном, сельской местности. Педагогами в гимназиях, прогимназиях, реальных училищах имели право работать выпускники университетов.

Все формы подготовки учителей на территории Беларуси носили государственный характер, финансировались из казны, что позволяло правительству влиять на содержание учительского образования.

Остро вставшую в 1918 г. перед страной проблему ликвидации неграмотности населения (80 %), расширения сети школ для детей невозможно было решить без учителя. Поэтому государственная политика в области педагогического образования приобретает решающее значение. Несмотря на трудности военного времени, в 1918 г. в Минске, Могилеве, Витебске создаются курсы по подготовке учителей, дошкольных работников, молодежь посылают на учительские курсы в Москву. В конце того же года в Минске открывается институт народного образования, а в Витебске и Могилеве — институты по подготовке учителей для новой школы.

Важным событием для образования, науки, культуры республики стало создание в 1921 г. Белорусского государственного университета (открытие БГУ планировалось в 1919 г., но не состоялось из-за гражданской войны). Через год на его базе начинает функционировать педагогический факультет — самый крупный по количеству студентов. В 1924 г. на данном факультете училось 1463 человека. В 1931 г. факультет реорганизуется в самостоятельное учебное заведение — Минский педагогический институт, которому позже было присвоено имя А. М. Горького (опережая хронологию событий, отметим, что в 1993 г. он был преобразован в Белорусский государственный педагогический университет, в 1995 г. ему присвоено имя Максима Танка, а в 1997 г. он получил статус ведущего учебного заведения в области педагогического образования в республике).

Как проявление внимания к вопросам подготовки учителей можно рассматривать создание в 1926 г. педагогических курсов с двухгодичным сроком обучения, количество которых через 4 года достигло 10, а также заочных форм обучения — «Педтехникум на дому», «Педфак на дому». В 1930 г. начинают свою деятельность двухгодичные педагогические институты в Гомеле, Могилеве, Витебске.

Все формы подготовки учителей того времени носили кратковременный характер: от нескольких месяцев в летнее время до 2 лет, что определялось экстремальными условиями, в которых находилось образование и просвещение в республике. Тем не менее предпринятые меры дали положительные результаты: за 10 лет, прошедших после 1917 г., в Беларуси работало в 2 раза больше учителей со средним образованием по сравнению с дореволюционным периодом. Каждый седьмой учитель имел высшее или незаконченное высшее образование.

Активное развитие в 1930-е гг. семилетних и средних школ, техникумов, школ рабочей и сельской молодежи, фабрично-заводского ученичества, детских дошкольных и внешкольных учреждений, вузов, расширение работы с малограмотными вызвало новую потребность в педагогических кадрах. В 1935–1936 гг. создаются учительские институты с двухгодичным сроком обучения в Минске, Витебске, Могилеве, Рогачеве, Орше, которые готовили педагогов для семилетних школ. На базе институтов открываются вечерние и заочные отделения, расширяется сеть педагогических техникумов. Значительную работу с учителями проводят созданные в 1931 г. Рес-

публиканский институт повышения квалификации учителей, а также педагогические и учительские институты, педтехникумы, организующие курсы с отрывом и без отрыва от производства.

Накануне Великой Отечественной войны подготовку педагогических кадров в республике осуществляли Белорусский государственный университет, 5 педагогических и 9 учительских институтов, 27 педагогических техникумов. Во всех типах учебных заведений работало 54 600 педагогов.

В годы войны среднее и высшее образование серьезно пострадало: были разрушены тысячи школьных и вузовских зданий, на фронтах и в партизанских отрядах погибло много учителей, большинство детей и молодежи не училось, увеличилась неграмотность. В 1945 г. в Беларуси работало 35036 учителей, из них высшее образование имели 2414 человек, незаконченное высшее — 3695, среднее педагогическое — 18 113, остальные 10 814 человек не имели педагогического образования.

Несмотря на значительные сложности, уже в первые послевоенные годы среднее и высшее образование, в том числе и педагогическое, быстро восстанавливалось и неуклонно развивалось. В возрождении учебных заведений большую помощь оказали вузы Москвы, Ленинграда, Урала: они предоставляли свои помещения для начала деятельности ряда белорусских вузов, передавали им учебное оборудование, библиотеки, направляли в Беларусь своих ученых, профессоров, других специалистов.

Предпринятые меры позволили уже в 1946 г. восстановить довоенную сеть педагогических учебных заведений, создать более или менее нормальные условия для их функционирования. Одной из острых по-прежнему оставалась проблема педагогических кадров. Достаточно сказать, что Гомельский педагогический и учительский институты были укомплектованы профессорско-преподавательским составом на 72 %, педагогические вузы республики не имели ни одного штатного профессора, многими кафедрами заведовали преподаватели без ученых степеней и званий. Педагогические училища тоже находились не в лучшем положении. В то же время план приема в аспирантуру в 1946 г. был выполнен на 50 %.

Для выхода из кризисного состояния в Беларуси разрабатывается и осуществляется пятилетний план подготовки педагогических кадров. В результате его реализации расширяется сеть учебных заведений, меняется их структура, территориальное размещение, увеличивается прием учащихся и студентов. В 1950 г. в республике действовало уже 7 педагогических и 10 учительских

институтов, 27 педагогических училищ. Количество учителей заметно увеличилось, повысилось их педагогическое мастерство.

В 1950-е гг. в решении вопросов подготовки педагогических кадров были допущены ошибки: необоснованно закрыты все учительские институты, сокращено количество педагогических училищ, а подготовка учителей для начальной школы и пионерских вожатых переведена на соответствующие факультеты педагогических институтов. Поскольку практика показала, что данные факультеты педагогических вузов не в состоянии удовлетворить потребность начальной школы в учителях, в 1967 г. педагогические училища восстанавливаются. В 1970-е гг. педагогическое образование интенсивно развивается: повышается его фундаментальность, совершенствуется учебно-методическая и материальная база, углубляются научные исследования, создаются научные лаборатории. Одновременно открываются новые факультеты и специальности, существенно увеличивается прием студентов.

Однако наблюдался и ряд негативных моментов. Рост факультетов и числа студентов в педагогических вузах не сопровождался строительством достаточного количества учебно-лабораторных корпусов, библиотек и читальных залов, зданий общежитий, обновлением лабораторного оборудования. Структура и качество подготовки специалистов не вполне соответствовали ожиданиям учебных заведений. Одноуровневая структура высшего образования перестала удовлетворять растущим культурно-образовательным запросам общества и интересам личности. У государства не было достаточных средств на строительство и достойное содержание педагогических учебных заведений. По преодолению этих и других недостатков предпринимались определенные усилия.

В 1980–1990-е гг. появились педагогические гимназии и колледжи, начался процесс реорганизации педагогических вузов в университеты, возникло многоуровневое педагогическое образование.

**Современная система подготовки педагогических кадров в республике.** В 2003/2004 учебном году подготовку педагогических кадров осуществляли 10 университетов, 2 академии, 18 педагогических колледжей (один из них — высший), 3 индустриально-педагогических колледжа. В этих учебных заведениях обучалось 12 000 студентов и 15 900 учащихся.

Данные учебные заведения, как правило, опираются на фундамент советской педагогической школы, на ее достоинства, продол-

жают и развивают ее лучшие традиции в новых общественных условиях, изменяя и перестраивая то, что устарело.

Системообразующим элементом образования является цель. Цель педагогического образования состоит в формировании разно-сторонне развитой, профессионально подготовленной, свободомыслящей, творческой личности учителя. Ведущими характеристиками такой личности являются:

высокая психолого-педагогическая культура, профессионализм, педагогическое мастерство и новаторство;

потребность в постоянном самообразовании и самовоспитании в течение всей жизни;

творческая направленность личности, креативность, желание и потребность постоянного педагогического поиска и обновления воспитательно-образовательного процесса;

развитая политическая культура, позволяющая правильно определять и соотносить общечеловеческие и национальные ценности, классовые и сословные интересы;

высокая культура и эрудиция, основанная на освоении мировой и национальной культуры и литературы, подлинная интеллигентность;

любовь к детям, постоянное общение с ними, ответственность за их судьбу, понимание их индивидуальных психологических особенностей, потребность и готовность взаимодействовать с детскими и юношескими общественными организациями и формированиями;

социальная активность, ответственность за судьбу отечества, своего народа, сохранение мира на земле.

Реализация целей педагогического образования базируется на следующих принципах:

непрерывности педагогического образования, что обеспечивается преемственностью между довузовской, вузовской и послевузовской подготовки;

демократизации и гуманизации педагогического образования, всей жизнедеятельности учебных заведений педагогического профиля;

перспективно-опережающего подхода к подготовке педагогов по отношению к развитию учебных заведений;

фундаментализации педагогического образования при его практической направленности;

системного многоаспектного видения педагогической деятельности в динамике развития;

органической взаимосвязи общенаучной, психолого-педагогической, социокультурной и специальной подготовки будущих учителей;

обусловленности и зависимости содержания процесса обучения и воспитания студентов от потребностей общества;

единства образования, воспитания, развития личности будущего учителя.

Практика убеждает, что организация педагогического образования в соответствии с данными принципами повышает его научность и продуктивность.

**Традиционная и многоуровневая системы педагогического образования.** Современное педагогическое образование руководствуется, прежде всего, принципом непрерывности, восприятия его как целостной системы. Будучи системой, непрерывное педагогическое образование рассматривается как совокупность взаимосвязанных воспитательно-образовательных звеньев, призванных обеспечить развитие функциональных и личностных качеств и способностей учителя, повышение его знаний и профессионального мастерства в течение всей жизни.

*I звено — допрофессиональная подготовка.* Профессиональная ориентация и отбор молодежи на учебу в педагогические учебные заведения в значительной мере определяют продуктивность подготовки учителя и способствуют формированию ценностных установок, которые впоследствии превращаются в ведущие мотивы, управляющие поведением личности. Выбор профессии — постепенный процесс, который часто начинается в раннем детстве. В дошкольном возрасте не ставится задача прямой профориентации детей, но в рамках программы детского сада дошкольники знакомятся с миром труда, с работой воспитателя, педагога, испытывая на себе их педагогическое воздействие, причем это происходит как бы «изнутри», в процессе повседневного общения с ними.

Последующая целенаправленная работа по профориентации детей осуществляется в школе и подразделяется на три этапа. Для учащихся младшего возраста характерна профессиональная фантазия: в своих мечтах они видят себя в определенных профессиональных ролях, но этот процесс еще не носит устойчивого характера.

Для подростков важное значение имеет правильная профессиональная информация о педагогической деятельности: профориентация «на примере» может иметь не только положительные, но и отрицательные последствия, сформировав в воображении школьников стойкий отрицательный образ учителя.

В старших классах делается профессиональный выбор. Создавая школы юных физиков, химиков, филологов и т.д., открывая педагогические классы и клубы, проводя факультативы будущего учителя, дни педагога, организуя тесты на способности и склонности, школа содействует пробуждению и развитию устойчивого интереса к деятельности учителя.

Допрофессиональное образование детей и молодежи должно проводиться с активным участием преподавателей педагогических колледжей и вузов. Они могут организовать подготовительные отделения, факультеты будущего учителя, психолого-педагогические общества или клубы для школьников, проводить олимпиады, дни открытых дверей, осуществлять диагностику профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности, определяя таким образом «своего абитуриента» и способствуя поступлению в вузы школьников по призванию.

Однако существующая практика приема абитуриентов в вузы не является реальным критерием выявления профессиональной пригодности будущих учителей. Многие университеты экспериментируют в этой области, стремясь создать более надежную критериальную систему отбора абитуриентов.

В числе экспериментаторов в начале 1990-х гг. был НИИ педагогического образования АПН СССР, разработавший вместе с российскими и литовскими учеными один из вариантов профессионального отбора молодежи на этапе «входа» в вуз. В основу его положены четыре измерения: творческое сочинение на тему «Почему я хочу быть учителем», тематическая беседа-тест, характеристика-рекомендация из школы с анализом педагогических способностей, экзамен по предмету, соответствующему профилю избранного факультета. Поиски по решению данного вопроса продолжаются. Среди других, более современных предложений можно выделить «единый экзамен», предварительное тестирование по ряду предметов.

*II звено — профессиональное образование.* Его обеспечивают средние и высшие учебные заведения педагогического профиля. Национальная система педагогического образования включает разнообразные типы учебных заведений, которые осуществляют подготовку специалистов по традиционной и многоуровневой системам. Педагогические училища и колледжи направляют своих выпускников на работу в детские сады и ясли, в начальную школу, во внешкольные учреждения, профтехучилища, учебно-производственные комбинаты. Выпускники университетов (классических и педагогических) имеют право работать

во всех типах учебных заведений, но в гимназиях, лицеях, колледжах, техникумах и вузах отдается предпочтение бакалаврам и магистрам.

Бакалавров и магистров выпускают университеты, работающие по многоуровневой системе подготовки педагогических кадров. На III курсе начинается специализация, образуются два потока: будущие учителя завершают обучение по традиционной системе, а бакалавры изучают ряд дополнительных предметов, которые усиливают их общенаучную, философскую и педагогическую подготовку. На бакалаврский поток обычно идут лучшие студенты. Выпускники университета, чаще всего бакалавры, могут поступить, пройдя собеседование и сдав экзамены, в магистратуру, где в течение одного года проходят дополнительную фундаментальную подготовку. Они изучают педагогику высшей школы, философию образования, психологию юношеского возраста, методологию и методику научного исследования, иностранные языки, информатику, проходят магистерскую педагогическую практику. Одной из особенностей их обучения является высокий удельный вес самостоятельной научной работы, развитие креативности в педагогической деятельности, аналитических качеств. Защитив магистерскую диссертацию, соискатели получают академическую степень магистра образования по специальности «педагогика» (психология, история, физика и т.п.) с правом вести педагогическую деятельность в вузе.

Инициатором многоуровневой системы подготовки специалистов в 1993 г. стал Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка. Первую группу, выпуск которой состоялся в 1995 г., составили магистры образования по специальности «педагогика», через год специализация расширилась.

Опыт БГПУ был использован рядом других университетов Беларуси. Но они, организуя многоуровневую систему высшего образования, нередко шли другим путем. Одни вузы вводили лишь магистратуру, другие устанавливали иную иерархию в ступенях высшего образования: *бакалавр — специалист — магистр.*

*III звено — послевузовское образование.* В XXI в. существенно повышается роль и место послевузовского образования. Это звено (этап) охватывает самый продолжительный период — время профессиональной деятельности. Задачи послевузовского образования заключаются в том, чтобы повышать квалификацию и профессиональное мастерство, вовремя преодолевать функциональную неграмотность, продолжать разностороннее развитие личности педагога. Послевузовское образова-

ние осуществляется двумя путями: в учебных заведениях с участием специалистов высокого ранга; самостоятельно.

В структуру послевузовского образования входят аспирантура, докторантура, учреждения повышения квалификации, дистанционное образование, экранное образование. Оно может осуществляться по месту работы, на региональном и республиканском уровнях. Основными формами послевузовского образования на всех уровнях являются: стажировка, наставничество, методические объединения, педагогические мастерские, творческие группы, научно-исследовательские коллективы, педагогические чтения, научно-практические конференции и конгрессы, курсы, сдача кандидатского минимума, подготовка кандидатских и докторских диссертаций. Данная структура сочетает государственные и общественные, очные и заочные формы, предусматривает взаимосвязь образования и самообразования.

Опираясь на исследования ученых (А. П. Владиславлева, Г. П. Зинченко, В. Г. Онушкина, Р. С. Пионовой, В. П. Тарантея), можно выделить следующие функции послевузовского образования.

*Адаптационная функция* реализуется в сложный период для выпускника педагогического вуза, связанный с вхождением в учительский коллектив, в собственную профессиональную роль.

*Компенсаторная функция* свидетельствует о необходимости и возможности компенсации недостатков вузовского образования, совершенствовании знаний и умений, о развитии профессионально значимых качеств, творческого отношения к педагогической деятельности, восприятию ее как ценности.

*Познавательная функция* имеет чрезвычайно важное значение в современных условиях бурного научно-технического прогресса, ориентирует на овладение новейшими знаниями, методическими системами и педагогическими технологиями.

*Воспитательно-развивающая функция* акцентирует внимание на необходимости общего культурного роста педагога, его разностороннего развития путем реализации программы самовоспитания.

*Диагностическая функция* ориентирует на целесообразность периодического анализа уровня собственного развития, воспитания, образования педагога с тем, чтобы более продуктивно продвигаться вперед.

Названные функции могут служить ориентиром как для самого педагога, так и для учреждений, которые занимаются вопросами повышения квалификации кадров образования.

Послевузовское образование учителя может быть успешным при условии наличия собственной программы роста, заинтересованности в самообразовании и самовоспитании, развитии педагогического творчества.

Особую роль в становлении педагогических и научных кадров играет аспирантура и докторантура. Срок обучения в очной аспирантуре составляет 3 года, в заочной — 4 года, в докторантуре, как правило, — 2 года. Аспирантура и докторантура выполняют двойную миссию. Во-первых, они содействуют фундаментальному теоретическому росту и повышению профессионального уровня в избранной области научных знаний. Во-вторых, участвуют в организации исследования, проведению эксперимента, научному поиску, развивают и углубляют способности к научной работе. Соискатели, успешно защитившие кандидатские и докторские диссертации, составляют кадровый потенциал вузов и научно-исследовательских организаций. Защита диссертации осуществляется на заседаниях специализированных советов, которые создаются в вузах или научно-исследовательских институтах. Каждая диссертация проходит процедуру утверждения в Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь (ВАК).

**Сравнительный анализ подготовки педагогических кадров в мире.** Целесообразно сопоставить отечественную систему непрерывного педагогического образования с существующей практикой подготовки учителей в ряде европейских стран. По установившейся еще в средневековые традиции за рубежом педагогические кадры готовят университеты. При них создаются педагогические отделения, факультеты или педагогические колледжи. Если первые дают высшее, то вторые — либо высшее, либо среднее педагогическое образование.

Педагогическое образование во Франции по своей структуре несколько отличается от других стран. Во Франции в 1990-е гг. на основании государственного закона «Об ориентации в образовании» (1989) были созданы 28 Университетских институтов по подготовке преподавателей и 4 Высшие педагогические школы. Эти учреждения осуществляют подготовку педагогов для различных типов учебных заведений, а также педагогов-исследователей.

В западноевропейских странах срок обучения составляет 4–5 лет. Первые 2 года осуществляется общепедагогическая подготовка, затем начинается специализация с учетом интересов студентов. Традицион-

но действует многоуровневая система высшего образования, в том числе и педагогического. Однако иерархия уровней отличается от той, которая складывается в нашей республике: в странах Западной Европы «бакалавр» — начальная ступень, по нашим образовательным стандартам — ступень, равная среднему педагогическому образованию.

В соответствии с национальными законами о стимулировании образования нуждающиеся студенты получают стипендии в качестве кредита, который затем в течение первых 5 лет работы возвращают государству.

Серьезное внимание уделяется послевузовскому этапу подготовки специалиста. Например, в Германии выпускники университетов 2 года работают в учебных заведениях, где приобретают практический опыт, а вуз в течение этого времени оказывает им теоретическую и методическую поддержку. После двухлетнего референдиата выпускники-учителя сдают последний экзамен и получают диплом об окончании университета.

В странах Западной Европы, в США, Японии существует значительное количество вузов, которые готовят гораздо больше специалистов, в том числе и педагогов, чем это необходимо образованию, культуре, хозяйству. Там доминирует мнение, что высшее образование является не только средством подготовки специалистов, оно должно быть доступно всем желающим.

Университеты и колледжи, как правило, являются государственными учебными заведениями. Соответствующие органы формируют общую концепцию образования, которая определяет образовательную политику, в том числе и по вопросам подготовки преподавательских кадров. Вместе с тем административные регионы (земли, штаты), а также вузы обладают значительной самостоятельностью, имеют собственные комплекты учебно-программной документации. Это обстоятельство вносит разнородность в профессиональную подготовку, поэтому при приеме на работу учителей проводится тестирование, чтобы определить уровень их знаний.

Работа по индивидуальным учебным планам вызвала значительные расхождения в учебной деятельности вузов, способствовала появлению престижных университетов, таких, например, как Оксфордский, Кембриджский, Сорбоннский, Болонский, Гарвардский. В каждом из них обучается 25–30 тыс. студентов, хотя поступить в эти университеты довольно трудно и плата за обучение достаточно высокая. Большинство студентов — заочники.

Вступительных экзаменов для поступления в вузы нет, но широко развито тестирование. Обучение в университетах большинства стран платное, однако в некоторых странах (например, Швеция) государство выделяет студентам заем, который они затем погашают почти всю жизнь.

Развиваются заочные формы обучения — открытые университеты, дистанционное образование, образовательные программы по телевидению и другие, привлекающие малообеспеченных людей, инвалидов. Несмотря на широкое развитие очных и заочных форм профессиональной подготовки на высшем уровне, лишь 20–25 % выпускников средней школы в странах Западной Европы и в США получают высшее образование. Проявляется противоречие в области образования, когда право на образование предоставляется достаточно широко, но оно оказывается недоступным значительной массе населения, в основном, из-за его дороговизны.

### Система непрерывного образования

**Сущность непрерывного образования. Объективные и субъективные предпосылки его появления.** Идея непрерывного образования занимает заметное место в ряду прогрессивных идей культуры XX в. Общечеловеческая и философская значимость этой идеи велика, так как смысл ее заключается в том, чтобы обеспечить каждому человеку постоянное развитие, совершенствование, творческое обновление на протяжении всей жизни, а значит, обеспечить процветание всего общества. Именно поэтому государства и сегодня ищут свою модель непрерывного образования. Первую разработку его теоретических основ осуществили П. Ленгранд, Э. Фор, Р. Даве, Х. Гуммель, М. Д. Каряели, Ф. Кумбс, Г. Коптаж.

Идея непрерывного образования — детище XX в., но ее истоки можно найти у древних философов — Конфуция, Сократа, Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки. Отдельные ученые полагают, что «перманентное образование» можно обнаружить даже в первобытном обществе, так как уже тогда люди в течение всей своей жизни приобретали знания и практический опыт, развивались.

Но предтечей современных представлений о непрерывном образовании является Ян Амос Коменский. В своей работе «Помпедия» он утверждает, что для учебы подходит каждый возраст, и у человека нет другой цели, кроме учебы. Вся жизнь должна быть своеобразной школой, нужно только уяснить, в каком возрасте и к чему человек более способен.

Непрерывное образование развивалось как феномен практики и как педагогическая концепция. Впервые концептуально оформленная эта идея была представлена на конференции ЮНЕСКО в 1965 г. известным теоретиком непрерывного образования П. Ленграндом. На основании его сообщения были разработаны рекомендации по данному вопросу. В 1972 г. ЮНЕСКО предпринимает следующий шаг: слушается доклад комиссии, работавшей под руководством Э. Форса, на тему «Учиться, чтобы быть». С середины 1970-х гг. идея непрерывного образования находит поддержку почти во всех странах, становится основным принципом образовательных реформ.

Каковы же объективные и субъективные предпосылки, вызвавшие потребность перехода к непрерывному образованию?

Объективные предпосылки. В XX в. происходит бурный социально-экономический и научно-технический прогресс. Такого динамизма общественного развития не знали предыдущие эпохи. В предшествующие периоды истории эволюция производства осуществлялась сравнительно медленно. Данный фактор обусловил относительное постоянство структуры и содержания образования, именно поэтому сложился тип «конечного образования». Это означало, что полученные человеком однажды (в процессе обучения в школе и вузе) знания сохраняли свою ценность в течение всей его жизни и профессиональной деятельности, не устаревали. В условиях НТП ситуация изменилась: обновление техники, технологий, форм труда стало превосходить темпы смены поколений людей. «Конечное образование» вызвало дефицит знаний, привело к тому, что многие работники перестали выполнять свои обязанности профессионально, обострилась проблема функциональной неграмотности.

Произошло отставание образования от новых реалий жизни, что вызвало его девальвацию. Возможности «конечного образования» оказались исчерпанными. Поиск выхода из тупика привел к рождению ряда инициатив (параллельное образование, продолженное образование, повышение квалификации, самообразование), которые смогли решить лишь часть стоящей задачи.

Субъективные предпосылки. Возникшая рассогласованность между необходимым для человека уровнем знаний в новых условиях и ограниченностью образовательных систем, приведшая к профессиональной некомпетентности, неумению сделать надежный профессиональный выбор, реальной угрозой безработицы, усугубила социальные противоречия.

В то же время рост благосостояния общества, увеличение свободного времени, расширение образовательных услуг привели к осознанию важности образования, необходимости постоянного обновления знаний не только для профессиональной деятельности, но и для восприятия образования как ценности, понимания его функциональной роли в жизни человека, выражающейся в предоставлении возможности для удовлетворения существующих и постоянно растущих духовных потребностей. Противоречия субъективного порядка также требовали разрешения, активизировали поиск новых возможностей образовательных систем.

Осознав важность пополнения знаний в течение всей жизни, человек должен постоянно стремиться к их расширению и обновлению, к развитию своей личности, а система образования обязана помочь ему в этом. Необходим качественный сдвиг в общественном сознании, выбор оптимальных путей для перемен в сфере образовательной практики общества.

Центральной идеей непрерывного образования является развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни.

Эта идея, осознанная обществом, становится системообразующим фактором непрерывного образования.

Непрерывным является образование, всеохватывающее по полноте, индивидуализированное по времени, темпам и направленности, предоставляющее каждому право и возможности реализации собственной программы его получения и пополнения в течение всей жизни.

Для каждого человека непрерывное образование должно стать процессом формирования и удовлетворения его познавательных запросов, духовных потребностей, развития задатков и способностей в различных учебных заведениях, с помощью разных видов и форм обучения, а также путем самообразования и самовоспитания. Становление личности, как утверждал в свое время Я. А. Коменский, происходит как в период ее социально-психологического и физиологического созревания, расцвета и стабилизации, так и в периоды старения организма.

Для государства и общества непрерывное образование становится ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий общего и профессионального развития человека, механизмом воспроизводства профессионального и культурного потенциала, условием развития общественного производства.



В XXI в. концепция образования на протяжении всей жизни приобрела ключевое значение. Она является ответом на вызов, который бросает нам мир, где изменения происходят столь быстро. Необходимость возобновлять образование, профессиональную подготовку возникает каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися в его профессиональной и личной жизни. Подобная необходимость приобретает все большую актуальность.

#### **Основные принципы и задачи непрерывного образования.**

В основе функционирования непрерывного образования лежат следующие принципы, определяющие его специфику: гуманизма, демократизма, мобильности, опережения, открытости, непрерывности.

Принцип гуманизма свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования. Этот принцип реализуется через создание благоприятных возможностей для развития творческой индивидуальности каждого человека. Человек рассматривается как цель общественного прогресса.

Принцип демократизма предполагает доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями. Он обеспечивает свободу перехода из одного учебного заведения в другое, ускоренное завершение обучения и повышения квалификации; означает равные права всех граждан, независимо от сословно-классовой принадлежности, национальных особенностей, состояния здоровья, на образование и развитие. Данный принцип предполагает демократизацию всех сторон жизнедеятельности образовательных учреждений, равноправные отношения субъектов педагогического процесса.

Принцип мобильности выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека. Он ориентирует на использование разных продуктивных методических систем и технологий.

Принцип опережения, опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и учреждений системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики, мобильного обновления их деятельности. Этот принцип ориентирует на широкое

и активное использование новых форм, методов, средств обучения и переподготовки специалистов, на включение новаторских подходов к этому процессу.

Принцип открытости системы непрерывного образования требует от учебных заведений расширения деятельности путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей. При этом возникает необходимость работать с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнями образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию, жизненными устремлениями, что требует создания дополнительных факультетов, институтов, отделений, курсов по повышению образования и квалификации, проведения семинаров, клубных занятий выходного дня не только в учебном заведении, но и за его пределами, а также организации телевизионных и видеопрограмм. Открытость учебных заведений и образовательных систем обеспечивается наличием разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ.

Принцип непрерывности образования является систематизирующим. Учебные заведения, работники образования и повышения квалификации, науки и производства должны пересмотреть взгляд на роль и место образования в жизни человека и общества. Необходимо преодолеть ориентацию на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегрузку информационными и фактологическими материалами. В содержании образования должны получить отражение проблемы развития общества, производства, науки, культуры. Образование должно быть устремлено в будущее. Прежний девиз «Знания на всю жизнь» уступает место новому — «Знания через всю жизнь».

Предложенная система принципов непрерывного образования не является исчерпывающей, со временем она будет дополнена с учетом потребностей, новых поворотов в развитии образования.

**Структура непрерывного образования.** В структуре непрерывного образования можно выделить две подсистемы: основное и дополнительное образование. В свою очередь, основное и дополнительное образование может быть общим и профессиональным. Следовательно, получается четыре подсистемы образования: основное общее, основное профессиональное, дополнительное общее, дополнительное профессиональное.

Отношения между элементами подсистемы основного образования строятся по принципу иерархии, каждое последующее звено дает образование более высокого уровня. В подсистеме дополнительного образования звенья самостоятельны и независимы, существуют параллельно друг другу. Дополнительное образование не является образованием более высокого уровня по сравнению с основным. В каждой из подсистем имеются основные и дополнительные, основные и параллельные, государственные и негосударственные учебные заведения и повышения квалификации, учреждения культуры, спорта, туризма и т.д. Разработка теоретических основ непрерывного образования актуализировала возникновение отраслевых концепций непрерывного образования. Одной из них стала концепция непрерывного педагогического образования. Появление ее было вызвано деятельностью ЮНЕСКО, а также вниманием, проявленным в 1980-е годы государственными органами к данному вопросу. Идея непрерывного образования была заложена в «Основах законодательства СССР и союзных республик о народном образовании» (1984) и в решениях съездов учителей, обсуждалась народными депутатами на сессиях и рассматривалась в печати. Она стала ключевой идеей реформы народного образования.

Разработкой концептуальных основ непрерывного педагогического образования в Советском Союзе занимались научные коллективы в Москве, Петербурге, Хабаровске, Пензе, Минске, Гродно. Одной из первых была представлена Концепция непрерывного педагогического образования, подготовленная группой ученых и преподавателей Московского государственного педагогического института им. Ленина под руководством академика В. А. Сластенина. Данная Концепция, одобренная в 1989 г. Государственным комитетом СССР по народному образованию в качестве модели-ориентира для вузов, предлагала общую парадигму педагогического образования, выдвигала новые цели и задачи, рассматривала этапы (звенья) педагогической подготовки.

В 1991 г. в Научно-исследовательском институте педагогического образования АПН СССР (Минск) была разработана Концепция непрерывного педагогического образования, в которой сделана попытка прогнозирования его развития с учетом изучения общих тенденций развития образовательных систем.

Непрерывное педагогическое образование — это социально-педагогическая система взаимосвязанных форм, этапов, средств, способов подготовки учителя, повышения его профессионального мастерства, развития личностных качеств и способностей в течение всей жизни.

В Концепции непрерывного педагогического образования выдвигаются и рассматриваются три этапа (звенья) профессионального становления учителя, которые функционируют в органическом единстве, образуя следующую систему:

I этап — допрофессиональная подготовка;

II этап — профессиональное образование;

III этап — послевузовское образование.

На каждом этапе происходит развитие и совершенствование личности, ее мировоззрения, культуры, нравственных и других качеств, ценностных ориентаций.

Каждый этап имеет свою инфраструктуру, состоящую из основных и дополнительных учебно-воспитательных заведений, других учреждений. К основным относятся детские дошкольные учреждения, школы, гимназии, лицеи, ПТУ, колледжи, педагогические училища и вузы, университеты, инженерно-педагогические факультеты институтов, магистратура, аспирантура, докторантура, ИПК, ФПК (рис. 3); к дополнительным — детские внешкольные учреждения, УПК, центры профориентации молодежи, дворцы культуры и техники, библиотеки, детские и юношеские спортивные школы, специальные образовательные телевизионные программы.

В 1991 г. коллектив преподавателей Гродненского университета под руководством профессора В. П. Тарантея завершил разработку своего варианта теоретических основ непрерывного педагогического образования, сделав акцент на ступень послевузовского образования учителя. Этот этап является самым длительным (35–40 лет) и решающим для становления педагогического мастерства.

Согласно данной концепции, послевузовское образование учителя может осуществляться организованно по определенной программе через ИПК, ФПК, курсовую систему, методические центры, научные конференции, педагогические чтения, симпозиумы и путем индивидуального самообразования.

В 1992 г. выходит в свет Концепция высшего педагогического образования по многоуровневой системе в Минском государственном институте им. А.М. Горького. Ее создатели — профессор Л. . Тихонов и доцент А. А. Гримоть — предложили и обосновали новый в то время для вузов Беларуси подход к подготовке педагогических кадров по трем уровням: *учитель — бакалавр — магистр*.

Через несколько лет Министерство образования Республики Беларусь берет на себя инициативу в разработке концептуальных основ развития педагогического образования. В 2000 г. постановлением Со-

вета Министров была одобрена подготовленная группой ученых Концепция развития педагогического образования в Республике Беларусь. В том же году Министерство образования своим постановлением утвердило программу реализации данной Концепции.

Концепция включает четыре раздела. В первом разделе «Педагогическое образование в Республике Беларусь» дается анализ развития этой отрасли образования, рассматривается ее современное состояние, указываются достоинства и недостатки. Во втором разделе излагаются цели, задачи, принципы реформирования системы педагогического образования. Данные вопросы органически связаны с требованиями реформы школы.

В третьем разделе предлагаются основные направления развития системы педагогического образования: изменение содержания образования — обновление, повышение фундаментальности и инновационного потенциала, внедрение современных образовательных технологий, расширение информатизации, разработка нового учебно-методического обеспечения; совершенствование структуры подготовки специалистов, разработка нового перечня специальностей; создание завершенной многоуровневой системы педагогического образования.

В четвертом разделе определены этапы развития педагогического образования:

- программно-организационный (2000–2002);
- организационно-внедренческий (2003–2005);
- коррекционно-завершающий (2006–2010).

Рассматриваемая Концепция развивает идею непрерывного образования. Она имеет статус государственной концепции развития педагогического образования, поэтому программа по ее реализации, которая носит долгосрочный характер, является обязательной для всех учебных учреждений. Данная Концепция сопровождается специальной программой, что повышает надежность ее реализации.

Таким образом, в 2010 г. в республике должно быть завершено создание национальной системы педагогического образования.

### Педагогический процесс в высшей школе

Процесс профессиональной подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях представляет собой сложную по структуре многокомпонентную педагогическую систему. В нее входят обучение, воспитание, развитие студентов, их научно-исследовательская работа, деятельность преподавателей и деятельность студентов. Если все элементы этой системы выступают

в единстве, можно говорить о целостном педагогическом процессе. В условиях вузовской действительности понятие «целостный педагогический процесс» употребляется реже, чем понятия «воспитательно-образовательный» или «учебно-воспитательный» процессы. Фактически все три понятия взаимосвязаны, но не являются синонимами. Понятие «педагогический процесс» более широкое.

Первые представления о целостности педагогического процесса в школах и университетах находим в работах Я. А. Коменского. Он, будучи ученым и педагогом, не проводил жесткого раздела между обучением и воспитанием студентов. Дальнейшее развитие представлений об этом понятии — основных компонентах, связях между ними, условиях эффективности протекания — дают многие педагоги, в частности П. Ф. Каптерев, А. П. Пинкевич, Ю. К. Бабанский, Н. В. Кузьмина, И. Ф. Харламов, И. П. Подласый, В. А. Сластенин.

В разные периоды развития педагогической мысли и образования усилия ученых-педагогов были сконцентрированы на углубленном раздельном изучении специфики процессов обучения и воспитания студентов. Однако практика работы вуза в настоящее время настоятельно требует рассмотрения взаимосвязей обучения, воспитания, профессиональной подготовки будущих специалистов, их специфики и единства, целостности.

Целостному педагогическому процессу присущи следующие характеристики:

целенаправленность — ведущая цель состоит в подготовке специалиста, формировании его личности, таких качеств, которые будут способствовать продуктивной педагогической деятельности;

двусторонний характер — в педагогическом процессе всегда можно выделить деятельность двух сторон, двух основных субъектов — преподавателей и студентов;

творческий характер — педагогический процесс требует креативности как от преподавателя, так и от студентов, что проявляется в обновлении содержания, форм, методов, технологий воспитательно-образовательной деятельности педагога и познавательной деятельности студентов;

динамизм — педагогический процесс есть явление развивающееся, ему присущи движение, изменение содержания, методики организации действий субъектов этого процесса и самих субъектов;

целостность — будучи интегрирующей характеристикой педагогического процесса, предполагает, что все его компоненты находятся в согласованной связи и подчинены единой цели.

Педагогический процесс протекает в различных образовательных системах вуза: на факультете, в отделении, на курсе, в академической группе. Основой являются курс и академическая группа, так как именно здесь имеются оптимальные условия для развертывания всех структурных компонентов, форм, методов, средств педагогического процесса, реализации различных задач в соответствии с потребностями общества.

На продуктивность педагогического процесса — его ход, направленность, содержание — существенное влияние оказывают как внешние (общественные, культурные, микросреды вуза, природно-географические), так и внутренние условия (учебно-методическая и материальная база вуза, политический и морально-психологический микроклимат, эстетические, спортивные, гигиенические условия, уровень профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава).

Педагогический процесс в вузах в 1990-е годы претерпел изменения в результате структурно-содержательных реформ высшего образования, проходивших в республике. Были созданы реальные возможности для диверсификации образования, которая осуществлялась в следующих направлениях:

- многоуровневое образование;
- многоступенчатая подготовка педагогических кадров;
- вариативные и гибкие образовательные программы;
- альтернативные учебные заведения.

**Структура, закономерности и функции педагогического процесса.** Целостный педагогический процесс имеет свою структуру, основными компонентами которой являются обучение, воспитание студентов, их научная деятельность, преследующие основную цель — профессиональную подготовку будущих специалистов. Эти компоненты Ю. К. Бабанский назвал процессуальными компонентами.

В структуре каждого процессуального компонента выделяются: *цель — задачи — содержание — методы — средства — формы — результат.*

Эти элементы носят универсальный характер, так как присущи любой деятельности. По мнению Ю. К. Бабанского, их можно именовать как *целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты* педагогического процесса.

Основные компоненты педагогического процесса, в свою очередь, подразделяются на входящие в них подструктуры:

обучение включает преподавание (деятельность педагогов) и учение (деятельность студентов);

воспитание состоит из воспитательных влияний, исходящих от педагогов, студентов и их объединений, и принятия (персонификации) или непринятия личностью студента этих воздействий;

научно-исследовательская деятельность включает деятельность преподавателей и студентов.

Педагогический процесс присущ любому учебному заведению, является ядром его деятельности. В зависимости от типа учебного заведения каждое из них имеет свою специфику. Отличия педагогического процесса вуза от аналогичного в средней школе состоят в следующем:

вузы осуществляют профессиональную подготовку специалистов — в этом главная особенность педагогического процесса вуза;

педагогический процесс вуза связан с научными исследованиями преподавателей и студентов, которые, оказывая непосредственное или опосредованное влияние на продуктивность профессиональной подготовки, определяют результативность работы вуза;

для вуза характерно широкое взаимодействие субъектов педагогического процесса;

в вузах значительно возрастает доля самостоятельной работы студентов, их самообразование и самовоспитание требуют определенного построения воспитательно-образовательного процесса;

студенческий возраст позволяет решать многие задачи воспитания главным образом, в процессе обучения, профессиональной подготовки будущих учителей;

важной составной частью педагогического процесса вуза является производственная и педагогическая практика студентов, без которой невозможно осуществить полноценное профессиональное становление молодых специалистов.

Педагогический процесс высшего учебного заведения, все его структурные компоненты направлены на достижение следующих целей: повышение образованности и воспитанности студентов, их интеллектуальное, нравственное, эмоциональное развитие, повышение профессионализма будущего специалиста любого профиля.

Будучи целостным явлением, педагогический процесс в вузах имеет общие устойчивые связи, изменение или нарушение которых вносит дисгармонию в его реализацию. Такие связи в педагогике принято называть закономерностями.

Закономерности педагогического процесса — это объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся связи в этом процессе, реализация которых позволяет повысить его продуктивность.

Знание, понимание этих закономерностей, опора на них способствуют полноценной, продуктивной организации педагогического процесса. Рассмотрим основные закономерности целостного педагогического процесса вуза.

Педагогический процесс вуза, его цель, задачи, содержание обусловлены потребностями общества в подготовке специалистов определенного типа, формировании разносторонне развитой, гармоничной личности, обладающей созвучными эпохе знаниями и умениями, научным мировоззрением, взглядами и убеждениями, политической и нравственно-эстетической культурой.

Продуктивность педагогического процесса зависит от степени связи его структурных компонентов: обучения, воспитания, научной деятельности студентов, их профессиональной направленности, а также от организации самообразования и самовоспитания будущих специалистов.

Организаторами педагогического процесса являются профессорско-преподавательский состав и руководящие органы и подразделения вуза; от уровня профессионализма, мастерства и новаторства, профессиональной психолого-педагогической и общей культуры, гармоничной деятельности и деловых взаимоотношений всех субъектов педагогического процесса зависит его эффективное функционирование.

Определяющее влияние на продуктивность педагогического процесса оказывают условия, в которых он протекает: учебно-методическая и материальная база вуза, современный учебно-методический комплекс зданий и сооружений, научно-методических центров и лабораторий, оснащенность новым учебно-методическим оборудованием.

На результативность педагогического процесса закономерное влияние оказывают методы, средства и технологии, которые использует профессорско-преподавательский состав вуза в своей работе со студентами по их профессиональной подготовке, а также органическая связь теоретических занятий и всех видов практики.

Целостному педагогическому процессу высшей школы присущи определенные функции, посредством которых выполняется круг деятельности, компоненты которой взаимно влияют друг на друга, при этом изменяясь сами и изменяя другие компоненты. В педагогическом процессе вуза реализуются следующие основные функции:

*образовательная* — формирование знаний, умений, навыков, повышение уровня образованности студентов;

*воспитательная* — формирование убеждений, ценностей, отношений, установок, идеалов, качеств личности;

*развивающая* — развитие различных сфер личности: эмоционально-волевой, сенсорной, интеллектуальной;

*профессиональная* — являясь определяющей, пронизывает все компоненты педагогического процесса, проявляет заботу об уровне профессиональной подготовки будущего учителя, специалиста;

*методическая* — отбор форм, методов, средств, которые определенным образом выстраивают педагогический процесс, деятельность преподавателя и студентов;

*диагностическая* — выявление уровня воспитанности, развития, знаний, профессиональной подготовки студентов;

*аналитико-результативная* — анализ, определение уровня продуктивности педагогического процесса, подведение итогов, разработка новых задач.

Характеристика названных функций не является исчерпывающей, приведены лишь доминирующие определения, дающие возможность получить представление о каждой из них. Кроме того, любая функция не является изолированной от других: переплетаясь и взаимодействуя, они дополняют друг друга, тем самым способствуя более результативной работе вуза. В любом из структурных компонентов педагогического процесса можно обнаружить проявление каждой функции, но в специфической форме.

В системе «высшее учебное заведение» устанавливаются разнообразные связи и отношения между всеми участниками педагогического процесса, его «субъектами» и «объектами». В качестве субъектов этого процесса выступают преподаватели, лаборанты, обслуживающий персонал, администрация вуза, деканатов, кафедр, в качестве объектов — студенты, студенческие коллективы.

Студенты являются также соучастниками воспитательно-образовательного процесса, поэтому правомерно их считать субъектами этого процесса. Взаимное участие преподавателей и студентов в воспитательно-образовательном процессе определяется термином «взаимодействие», который наиболее корректно отражает отношения между педагогами и студентами.

Педагогическое взаимодействие, по утверждению Ю. К. Бабанского, З. И. Васильевой, Т. Н. Мальковской, И. П. Подласого,

В. А. Сластенина, означает взаимную активность преподавателя и студентов и включает:

- 1) педагогическое влияние;
- 2) активное восприятие педагогического влияния;
- 3) усвоение информации, ее персонификацию;
- 4) собственную активность студента, которая выражается в ответных действиях и влиянии студента на самого себя и на преподавателя.

В процессе педагогического взаимодействия между его субъектами устанавливаются разнообразные связи: информационные, коммуникативные, психологические, методические, организационно-деятельностные, управления и самоуправления, степень развития которых оказывает определяющее влияние на продуктивность педагогического процесса.

**Основные этапы педагогического процесса.** Анализ педагогического процесса дает возможность выделить следующие его этапы:

- I этап – планирование;
- II этап – подготовка;
- III этап – организация;
- IV этап – корректировка;
- V этап — подведение итогов.

Этап I — планирование. Он связан с определением педагогической цели и задач воспитательно-образовательного процесса с учетом реального положения дел и профиля вуза, разработкой планов, рабочих программ, других материалов перспективного характера.

Этап II — подготовка. Является прямым продолжением первого этапа. Для него характерно моделирование фрагмента или всего педагогического процесса с ориентацией на учебные программы, планы и другую документацию.

Этап III — организация. Считается стержневым. На этом этапе реализуются планы, программы, концепции, конструируются оптимальные варианты фрагментов этого процесса на основе прогрессивных педагогических технологий и методик, осуществляется систематическая совместная работа преподавателей и студентов.

Этап IV — корректировка. Корректируются те или иные компоненты воспитательно-образовательного процесса. Не следует недооценивать значение данного этапа, так как всегда существует необходимость внесения изменений в содержание, технологию или организационные структуры воспитательно-образовательной деятельности вуза.

Этап V — подведение итогов. Дает возможность для развертывания аналитико-результативной функции педагогического процесса, для диагностики достижений, отклонений от поставленных задач, просчетов, выявления доминирующих причин успехов и неудач, выдвижения новых задач на следующие периоды деятельности вуза, кафедры, преподавателя.

Все этапы педагогического процесса, будучи между собой последовательно и органически связаны, составляют законченный цикл, временные границы которого — учебный год. Его можно назвать малым циклом. Большой педагогический цикл охватывает весь период профессиональной подготовки специалиста. Для университетов и большинства других вузов большой цикл равен 5 годам.

Время от времени в масштабе страны, всей системы высшего образования или отдельной его отрасли, например, педагогического образования, если этого требуют интересы дела, осуществляются реформы. Они продиктованы потребностями общественного развития и отражаются в правительственных документах. Общие или частичные реформы связаны с разработкой новых концепций высшего образования или изменением отдельных его направлений, сопровождаются введением новых учебных планов, пересмотром программ по учебным дисциплинам, обновлением воспитательных концепций и парадигм. Все это находит отражение в педагогическом процессе вузов.

Ежегодно (как правило, после завершения малого педагогического цикла) внутри каждого учебного заведения на основании решений совета вуза, факультетов, кафедр, а также в связи с профессиональным ростом профессорско-преподавательского состава осуществляется обновление воспитательно-образовательного процесса. Осваиваются новые идеи и концепции, апробируются современные методы и средства, обновляется содержание воспитания и обучения студентов, осваиваются новые технологии.

Педагогический процесс вуза динамичен и перманентен, его развитие идет циклично. В то же время он консервативен, что объясняется наличием неких механизмов внутреннего порядка, которые препятствуют его быстрой перестройке, ломке накопленных традиций. Это сопротивление педагогического процесса — положительное явление, так как иногда в реформах присутствуют противоречивые идеи, ложные тенденции, необоснованные технологии, массовое внедрение которых целесообразно сдерживать.

## 1.2. Теоретические и методические основы обучения и профессиональной подготовки в вузе

Главное, что должно дать образование и о чем часто забывают, — это не «багаж» знаний, а умение владеть этим «багажом».

А. Н. Несмеянов

### Общее представление о дидактической системе высшей школы

Одной из подсистем педагогического процесса высшей школы является обучение. Повышая общее образование студентов, процесс обучения в высшей педагогической школе профессионально направлен. Он имеет цель, задачи, содержание, определяется принципами, методами и средствами, осуществляется по различным моделям и технологиям построения в соответствующих организационных формах.

Компоненты педагогического процесса — цель, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, средства, формы, технологии — составляют дидактическую систему вуза.

Дидактическая система вуза динамична. По мере развития и углубления университетского образования, разработки новых видов, методов, подходов и требований к образованию изменяется, усложняется, модернизируется и дидактическая система, при этом изменяется не столько номенклатура входящих в нее элементов, сколько их внутреннее содержание.

Дидактическая система вуза рассматривается и анализируется дидактикой.

Дидактика — раздел педагогики высшей школы, который раскрывает и обосновывает цель, задачи, содержание, закономерности, принципы, методы, средства, технологии, формы учебного процесса по подготовке специалистов для всех отраслей образования и других сфер деятельности человека.

Дидактика как раздел общей педагогики интенсивно развивалась три века, начиная с Я.А. Коменского. Педагогика высшей школы, разрабатывая теоретические и методические основы обучения студентов, опирается на дидактический фундамент общей педагогики, что создает определенные предпосылки для более интенсивного и плодотворного ее развития.

Возрастная и профессиональная педагогика (школы, профессионально-техническое образование, военная педагогика и т.д.) содержат дидактические разделы, которые, обладая общим ядром, имеют и свою специфику. Она определяется типом учебного заведения,

целью и задачами обучения, содержанием учебного материала, ведущими идеями.

Учебно-воспитательный процесс в вузе многообразнее, сложнее, чем в школе, при его организации используются многие виды и формы обучения, выбор которых детерминирован содержанием той или иной дисциплины, целями и задачами обучения студентов.

Каждая система имеет элемент, который собирает воедино всю систему. Систематизирующим элементом в дидактической системе педагогического вуза являются цели подготовки молодых специалистов.

Цель обучения в вузе — подготовка квалифицированных специалистов для всех отраслей образования в соответствии с современными требованиями общества и образования, формирование разносторонне развитой личности специалиста.

При более детальном освещении данного вопроса следует выделить цели общественные, образовательные, личностные, которые задаются исходя из потребностей общества в специалисте определенного типа, возможностей системы профессионального образования по подготовке такого специалиста и интересов личности. На этой целевой основе и осуществляется профессиональная подготовка педагогов и других специалистов.

Цель обучения конкретизируется в *задачах*, дающих более развернутое представление об учителе, который сегодня нужен обществу и школе.

### Содержание высшего образования

В советский период развития высшего образования обновление его содержания происходило постоянно и носило эволюционный характер. Существенные преобразования фактически произошли в 1990-е гг., когда рыночная экономика предъявила новые требования ко всем отраслям высшего образования, в том числе и педагогического. Необходимо было модернизировать структуру учебных заведений, их учебно-материальную базу, повысить оснащенность вузов вычислительной, множительной и коммуникационной техникой, осуществить работу по переподготовке научно-педагогических кадров, чтобы они могли успешно работать в новых условиях. Были выдвинуты новые требования *не только к содержанию высшего образования, но и к личности специалиста*, который реализует знания. Перед высшей школой встала *задача* по формированию у студентов таких индивидуальных качеств, как большая самостоятель-

ность, высокая ответственность, способность решать задачи в нестандартных условиях, готовность адаптироваться и гибко реагировать на социально-экономические факторы.

Университетами еще не был полностью освоен и реализован тот блок вопросов, который возник в последнее десятилетие XX в., как в начале XXI в. вновь существенно изменились требования к высшему образованию. Они связаны с повышением *качественных характеристик, определяющих потенциал содержания, и приведением его в соответствие с уровнем развития науки, культуры и техники*. Современные концепции и программы развития высшего профессионального образования предусматривают:

- *достижение подлинной фундаментальности знаний*, являющихся основой содержания образования и обучения в вузе, что может быть обеспечено путем фундаментализации знаний по всем дисциплинам общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки студентов. Основными признаками фундаментального знания и содержания образования должны быть: обеспечение целостности восприятия научной картины мира; раскрытие сущности фактов в области профессии и специальности; развитие способности к синтезу знаний из разных областей, формированию междисциплинарного знания; обеспечение высокого уровня универсальности, способствующего пониманию и объяснению сути, взаимосвязи фактов и явлений из различных областей науки и практики;

- повышение уровня интеллектуализации содержания высшего образования, наиболее перспективными и эффективными направлениями которого в современных условиях являются: использование современной методологии, отражающей характер и динамику научно-философского прогресса; обеспечение единства системного стиля мышления и моделирующего познания; развитие интуиции, ассоциативного мышления;

- создание условий для развития творческой самостоятельности студентов путем формирования способностей и умений творческой и инновационной деятельности, включающих: формулирование и проверку гипотезы, основной цели выполняемой работы; поиск адекватных средств и способов решения педагогических задач повышенной сложности; широкое варьирование способов действий; стимулирование развития фантазии; развитие умения выделять общие черты в различных педагогических явлениях, замечать существенные различия в сходных ситуациях путем использования синтеза и анализа педагогических процессов;

- обеспечение готовности будущих специалистов к самостоятельному решению профессиональных задач стратегического характера в соответствии с уровнем и профилем образования, для чего необходимо развивать у студентов готовность и умение самообразования, планирования, общих приемов самообразовательной деятельности, владения методами поиска и использования современной информации; вооружать их методологией эффективного поиска решения научно-исследовательских и педагогических задач; развивать смелость и инициативу при встрече с трудноформулируемыми педагогическими и психологическими явлениями, а также ответственность и настойчивость в поиске выхода из конфликтных ситуаций;

- расширение содержания экологического образования, при котором обязательной составной частью экологической подготовки студентов должны стать овладение фундаментальными естественнонаучными, правовыми и другими знаниями экологически безопасной и природоохранной деятельности; формирование экологической ответственности и соответствующего мировоззрения, основанного на эволюционном единстве человека и природы; развитие в студентах чувства прекрасного через восприятие природы и окружающей среды;

- углубление гуманитарной направленности высшего образования, принцип, который получил довольно широкую известность в 1990-е гг., когда были заложены основы для его реализации. В XXI в. необходимо их углубить и отработать с учетом профиля и специализации профессиональной подготовки студентов.

Содержание образовательного процесса педагогического вуза, набор учебных предметов, их объемы не устанавливаются произвольно, а вырабатываются в процессе формирования научного представления о профессии учителя или другого специалиста, а также накопления научной информации по учебным дисциплинам. Содержание вузовского образования, структура и объемы учебных дисциплин определяются нормативными документами, утвержденными Министерством образования Республики Беларусь.

К нормативным документам относятся образовательные стандарты по каждой профессии, учебные планы по каждой специальности, квалификационные характеристики, учебные программы по предметам. Разработка и последующее обновление государственных стандартов осуществляются на основе действующего Закона об образовании Республики Беларусь и Концепции развития пе-



дагогического образования как совокупности согласованных норм и требований к качеству образования со стороны личности, государства, общества. Государственный образовательный стандарт предоставляет субъектам образования широкое правовое поле для формирования образовательной траектории, свободы преподавания и обучения. Модель специалиста, квалификационная характеристика, в которой содержатся требования к определенной специальности, служит основой для разработки учебных планов и программ. Программы являются ориентиром для подготовки учебников, учебных и методических пособий.

В профессиональной подготовке учителя участвуют три блока учебных дисциплин, в процессе усвоения которых студенты приобретают фундаментальные и прикладные знания, познавательные и профессиональные умения, персонализированное образование.

*Блок I.* Цикл предметов по специальности призван подготовить студентов к работе по профилю специализации, например, учителя к обучению учащихся по конкретным дисциплинам (физике, химии, черчению, истории, ботанике и т.д.), к проведению внеурочной работы по этим предметам, к организации воспитания учащихся.

*Блок II.* Цикл дисциплин по социокультурной подготовке студентов обеспечивает формирование у них общей и политической культуры, овладение общественно-историческим опытом, накопленным в предыдущие века. Обучение в вузе должно быть устремлено в будущее, давать студентам ключ к пониманию движения вперед, к изменениям и преобразованиям окружающей среды и действительности.

*Блок III.* Цикл психолого-педагогических дисциплин способствует развитию педагогического мышления, способностей, формированию педагогических профессиональных ценностей, рефлексии, креативности, подготовке к педагогической деятельности в широком смысле слова и к конкретным ее видам.

Традиционная проблема состоит в том, чтобы выяснить и научно доказать, каким должно быть соотношение между тремя блоками учебных дисциплин в бюджете учебного времени. Длительный период доминировало мнение, что приоритет должны иметь предметы специального цикла по профилю подготовки. Затем оно начало оспариваться, на смену ему пришел другой подход — в пользу дисциплин социокультурного цикла.

Сущность процесса обучения в вузе состоит в том, чтобы, во-первых, вооружить будущих учителей и других специалистов необ-

ходимым объемом научных знаний, умений и навыков для продуктивной профессиональной деятельности; во-вторых, развить индивидуально и профессионально значимые качества личности, педагогические ценности, отношения; в-третьих, сформировать потребность и готовность к продолжению самообразования и самовоспитания, так как в современных условиях вуз не в состоянии дать студентам знания на всю жизнь.

Одно из философских обоснований сущности научного процесса принадлежит В.И. Ленину: «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике — таков объективный путь познания истины, познания объективной реальности». Это утверждение относится к процессу научного познания, но оно в сжатой форме дает представление и о процессе движения от незнания к знанию.

Если перевести на педагогический язык данное философское утверждение, то в процессе обучения можно выделить три взаимосвязанных звена усвоения знаний:

- восприятие учебного материала;
- осмысление, запоминание и усвоение его, т.е. персонализация;
- применение научных знаний на практике. Каждое звено имеет качественное своеобразие, оно важно в познавательной деятельности, как для преподавателя, так и для студентов.

### **Функции учебного процесса**

Осуществляя цели и задачи, стоящие перед высшей школой, учебно-воспитательный процесс вуза реализует четыре основных функции:

- образовательную;
- воспитательную;
- развивающую;
- профессиональную.

Названные функции взаимосвязаны, у преподавателя-профессионала каждая из них поддерживает друг друга. Ведущей, системообразующей в условиях вуза является профессиональная функция, хотя в «чистом виде» она реализуется довольно редко.

Образовательная функция дает возможность студентам приобрести научные систематизированные знания в процессе обучения в соответствии с учебным планом по профилю подготовки, а также необходимые умения и навыки, которые позволяют применять, использовать персонифицированные знания на практике. Кроме того,

студенты должны самостоятельно добывать и пополнять знания, заниматься самообразованием, познавательным поиском. Реализация этой функции создает предпосылки для того, чтобы шаг за шагом повышалась образованность студентов, чтобы вуз готовил высокообразованных специалистов.

Воспитательная функция направлена на то, чтобы содержание учебного материала, организация процесса обучения способствовали формированию личности будущего учителя, его мировоззрения, ценностных ориентаций, индивидуально и профессионально значимых качеств, отношений. Решая задачи воспитания студентов, содержание учебных предметов можно использовать по-разному (в зависимости от педагогической направленности личности, педагогической установки самого преподавателя вуза). Реализуя эту функцию, можно формировать учителя-воспитателя, учителя-наставника, учителя-консерватора, учителя-инноватора, учителя-предметника и т.д.

Поступки, действия, отношения, позицию каждого человека определяют его взгляды и убеждения, а также индивидуально и профессионально значимые качества. Они выражаются в тех или иных оценках (политических, нравственных, эстетических) происходящих событий, действий людей. Материал учебных предметов дает возможность при высокой методической инструментровке не только вооружать будущих специалистов научными знаниями, но и влиять на формирование их мировоззрения, общую и профессиональную культуру.

Развивающая функция при осознанном подходе к возможностям развивающего обучения ориентирует на то, что познавательные процессы более продуктивно воздействуют на развитие мышления, памяти, воображения, наблюдательности, речи. При обучении можно создать необходимую атмосферу для развития эмпатии и креативности, эмоциональной и сенсорной сфер, что, как известно, духовно обогащает студентов, создает реальные предпосылки, внутреннюю среду для индивидуального профессионального становления.

Профессиональная функция ориентирована на подготовку специалиста. Большинство преподавателей специальных и социокультурных дисциплин считают, что педагогические и методические знания являются не всеобщей задачей, а делом преподавателей кафедр педагогики и методики. Значение рассматриваемой функции обучения проявляется в том, что осознание и восприятие ее дает возможность придать учебно-воспитательному процессу профессиональную направленность.

## Структура деятельности педагога и деятельности студентов

В учебно-воспитательном процессе высшей школы участвуют два типа действующих субъектов - преподаватели и студенты. Преподаватели являются носителями научной информации, передают ее студентам, которые воспринимают, обогащают, дополняют и персонифицируют ее. В истории развития педагогики и образования выделяют три основных взгляда на позицию субъектов учебно-воспитательного процесса, на степень их активности, на выбор методов деятельности преподавателя и студентов.

Немецкий ученый И. Герbart считал, что в процессе обучения активен педагог, студент (школьник) пассивен, он лишь усваивает готовые знания. Задача педагога состоит в том, чтобы как можно полнее передать знания студентам, цель которых во всем объеме их усвоить и запомнить. Вся тяжесть обучения ложится на память обучаемых. При таком подходе студент — это «сосуд, который следует наполнить». Данный подход, господствовавший в системе образования нескольких веков, устарел.

Другой немецкий ученый А. Дистервег, критикуя И. Гербарта, писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учитель учит ее находить». Подобный взгляд предполагал более высокую познавательную активность студентов, а от педагога требовал поиска и творчества, более тесного общения с обучающимися. В этом случае студент — это «факел, который нужно зажечь». Данный подход также подвергается критике.

Оба взгляда являются односторонними, они не должны исключать друг друга, т.е. студент — «факел» и «сосуд» одновременно, если речь идет о плодотворном обучении в условиях вуза, когда у будущих специалистов создается фундамент научных знаний и умений, формируется потребность их расширять, самостоятельно добывать новые знания.

Таким образом, учебно-воспитательный процесс имеет двухсторонний характер и включает:

- преподавание — деятельность педагога;
- учение — деятельность студентов.

Продуктивность этого процесса в значительной мере зависит от степени взаимодействия преподавателя и студентов. Студенты являются объектами и субъектами процесса обучения одновременно. Но они не вполне самостоятельны, так как не всегда могут планировать и организовывать свою познавательную деятельность, чтобы

она приводила к достижению поставленных целей, или объективно оценивать результаты своей деятельности, ибо не владеют критериями этой оценки, чаще всего завышая результаты.

В организационно-содержательную структуру деятельности педагога входят следующие компоненты:

- планирование;
- организация обучения;
- стимулирование студентов;
- контроль в ходе обучения;
- анализ результатов.

Одним из основных видов человеческого труда является учение. По своей социальной функции учение — это овладение результатами общественно-исторического развития человечества, а также научными прогнозами.

Учение — целенаправленный, регламентированный учебными планами и программами, управляемый процесс усвоения знаний, умений и навыков, развития и становления личности, ее существенных сил и качеств.

Учеба в вузе — специфический вид трудовой деятельности. Эта специфика состоит в следующем:

- учение, будучи сложным видом труда, представляет определенную систему, все элементы которой взаимосвязаны друг с другом;

- деятельность студентов не носит производственного характера, она относится к духовной сфере труда;

- в процессе учения студентами создается базис знаний для будущей профессиональной деятельности;

- учебно-познавательная деятельность студентов осуществляется в двух формах: теоретической и практической, связанных общей целью и направленных на формирование знаний и умений;

- учение протекает под воздействием и руководством преподавателей, и (в то же время) его успех предопределяется долей и уровнем организации самостоятельной познавательной работы студентов.

Каждый преподаватель должен хорошо представлять структуру, формы и методы учебно-познавательной деятельности студентов.

**Слушание, осознание, усвоение** (персонификация учебной информации на лекциях, семинарских, практических и других занятиях). Студентам, особенно I курса, трудно воспринимать речевую информацию (например, одни не умеют выделить главное, другие не успевают записывать). Необходимо, чтобы преподаватель чувст-

вовал аудиторию и реагировал на затруднения студентов, изменяя темп чтения лекции, тембр и громкость речи, повторяя и уточняя сказанное.

### **Чтение, восприятие, переработка, усвоение письменной информации.**

Рациональное чтение — это научно обоснованная технология, обеспечивающая чтение и персонификацию максимального объема информации за кратчайшее время с минимальными затратами труда. Производительность чтения зависит от его скорости, а скорость должна сочетаться со сложностью, типом чтения (вслух, шепотом, про себя), его новизной.

**Конспектирование.** Осуществляется студентами при прослушивании лекции и при чтении. В обоих случаях они используют следующие способы конспектирования: записывают подробно без осмысления; записывают главное и одновременно осмысливают записанное; ведут опорный конспект с более глубоким осмыслением текста. При самостоятельном чтении литературы степень персонификации информации более основательная.

Необходимо выделить еще один способ конспектирования. В последние годы телевидение организует образовательные программы, некоторые из них предназначаются для вузов. Студенты воспринимают информацию одновременно при помощи органов слуха и зрения, конспектируют или осуществляют краткую запись ее после завершения программы.

**Выполнение упражнений, решение задач.** Основная цель — формирование умений при изучении конкретных дисциплин. До недавнего времени в вузах бытовало мнение, что задачи и упражнения следует практиковать в сфере изучения естественнонаучных, технических и точных дисциплин. Однако образовательная практика показала, что это мнение ошибочно. Задачи и упражнения уместны по всем вузовским дисциплинам. Несмотря на их различный характер, они необходимы для развития аналитического мышления студентов, их самостоятельности.

При выполнении упражнений студенты должны прежде всего понять их сущность, затем выбрать оптимальные способы своих действий и, наконец, объяснить и доказать их правильность или правомерность.

**Проведение опытов.** Изучение естественнонаучных дисциплин предусматривает проведение студентами опытов в лабораторных условиях. Это обязательная форма учебной работы, предусмотренная учебным планом вуза. Проведение опытов требует, чтобы студенты были подготовлены теоретически, хорошо знали лабораторное оборудование, материалы и технологию организации опытной работы. Ценность ее состоит в том, что студенты приобретают умения и навыки проведения научного исследования, углубляют теоретические знания, у них развивается пытливость, ответственность, самостоятельность.

**Учебные исследования.** Со второй половины XX в. эта форма обучения в вузе стала обязательной. К учебным исследованиям относятся курсовые и дипломные работы, рефераты, проекты. Выполнение их требует от студентов высокой степени самостоятельности и познавательной активности, способствует развитию умений ведения научного поиска и формированию аналитического мышления, а также пробуждает или углубляет интерес к той или иной науке.

**Педагогическое моделирование.** Применяется во время практики в школе или другом учебном заведении. Специфика его состоит в том, что студенты, разрабатывая планы, готовя и проводя уроки, внеклассные мероприятия, встречи с родителями и другие мероприятия, приближаются к реальному педагогическому процессу, учатся моделировать различные его варианты. Кроме того, они как бы еще раз «примеряют» себя к роли учителя. Педагогическое моделирование предполагает достаточную подготовленность к профессиональной деятельности и в то же время содействует повышению профессионализма будущих учителей.

**Выполнение творческих учебных заданий, работа студентов на компьютере.** В связи с интенсивным развитием обучающей и вычислительной техники в учебно-воспитательный процесс любого вуза включено их изучение и освоение. По ряду учебных предметов студенты получают творческие задания, выполнение которых предусматривает использование компьютера. Ряд методов обучения (например, «лабиринт»), тесты ориентируют студентов на учебно-познавательную деятельность с применением обучающей техники. Некоторые работы творческого характера (рефераты, курсовые работы, дипломные проекты) студенты выполняют, опираясь на материал Интернета.

Каждая из рассмотренных форм и методов учебной деятельности студентов своеобразна, неоднозначна по трудоемкости,

требует разной степени развития самостоятельности, креативности, рефлексии будущих специалистов. Рядом со студентами всегда находится преподаватель вуза, готовый проконсультировать, оказать педагогическую помощь.

В ходе учебно-воспитательного процесса у студентов формируется готовность к профессиональной, в том числе педагогической деятельности, которая представляет собой интегративное образование и включает в себя следующие компоненты: ценностный, психологический, теоретический, практический.

Готовность к педагогической деятельности свидетельствует о наличии педагогического профессионализма — первого этапа на пути профессионального становления учителя. Он характерен для всех выпускников педагогического вуза.

### Принципы обучения

**Основные закономерности обучения студентов.** На всем протяжении функционирования и развития образования, как среднего, так и высшего, прогрессивные педагоги выделяли в учебно-воспитательном процессе основные положения, правила, своего рода требования, которые влияли на продуктивность этого процесса. Причем осознанная опора на них способствовала повышению его продуктивности.

С течением времени, по мере развития педагогики обнаруженные связи между различными частями учебно-воспитательного процесса, правила, ведущие идеи приобрели статус самостоятельных дидактических категорий и выделились в особый раздел дидактики. Начало этому научному процессу было положено Я. А. Коменским, продолжено И Песталоцци, А. Дистервегом, другими учеными. Особенно активно шел этот процесс в XX в. Сначала педагогической наукой были сформулированы и обоснованы закономерности и принципы обучения в средней школе, затем в вузе. Закономерности и принципы обучения — категории не умозрительные, они возникли из образовательной практики и претерпевают изменения по мере изменения сущности и целевой направленности обучения. Одни из них функционируют длительное время, другие, устарев, остаются лишь в истории педагогики и образования.

Закономерности обучения — это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые связи между компонентами учебно-воспитательного процесса в вузе, опора на которые повышает его продуктивность.

К закономерностям следует относить не любые связи, существующие или возникающие на непродолжительный период в учебном процессе, а устойчивые, функционирующие независимо от воли педагога, объективно. Он может их не замечать, осмысленно не учитывать в своей работе, но они, тем не менее, существуют и спонтанно оказывают влияние на его деятельность.

Рассмотрим основные закономерности процесса обучения студентов в вузе.

1. Учебно-воспитательный процесс, его содержание, методика и технологии организации детерминированы потребностями общества в разносторонне развитой, гибкой личности учителя, способного быстро ориентироваться в изменяющемся мире.

Эта закономерность определяет цель и задачи обучения в вузе, а через них и содержание процесса подготовки квалифицированного учителя.

2. Процесс обучения закономерно связан с воспитанием и развитием студентов, их профессиональной подготовкой, т.е. обучение студентов есть органическая составная часть целостного педагогического процесса вуза.

Данная закономерность требует реализации всех четырех функций (образовательной, воспитательной, развивающей, профессиональной) в их единстве.

3. Учебный процесс, его продуктивность зависят от внешних и внутренних условий жизнедеятельности вуза: социально-культурных особенностей микрорайона, учебно-методической и материальной базы, гигиенических условий, морально-психологического микроклимата (духа), господствующего в вузе.

Эта закономерность ориентирует на проявление внимания, изменение, совершенствование внешних и внутренних условий работы вуза.

4. Все слагаемые, все процессуальные компоненты учебно-воспитательного процесса закономерно влияют на его результативность.

Именно поэтому необходимо правильно определять цель и задачи, содержание, отбирать методы, средства, обращаться к стимулированию познавательной деятельности студентов.

5. Преподавание и учение закономерно взаимосвязаны в учебно-воспитательном процессе, его результаты детерминированы уровнем профессионализма преподавателей и уровнем подготовки студентов, их познавательными возможностями.

Руководствуясь данной закономерностью, следует проявлять заботу о профессиональном росте профессорско-преподавательского состава, а каждому преподавателю совершенствовать свое педагогическое мастерство. Одновременно необходимо расширять познавательные возможности студентов, развивать интеллектуальную, эмоциональную, волевою сферу их личности, заботиться о здоровье, повышать работоспособность.

### **Характеристика принципов обучения**

Объективные закономерности, типичные для содержания учебно-воспитательного процесса вуза, отражаются в принципах обучения.

**Принципы обучения** — это основные исходные положения-требования, определяющие направленность образовательного процесса, его содержание, методическую инструментацию, деятельность преподавателя.

Заслуга выделения принципов обучения в особый раздел дидактики принадлежит Я.А. Коменскому, хотя и до него прогрессивная школьная и университетская практика отмечала те или иные факторы-предписания, следование которым положительно влияло на ход и результат учебно-воспитательного процесса.

Принципы обучения, как и другие педагогические категории, постоянно развиваются. Это происходит одновременно с развитием образовательного процесса в высшей школе и развитием педагогической науки. Это закономерный процесс. Важно, чтобы дидактические принципы соответствовали задачам, стоящим перед вузовским образованием.

В педагогике школы анализом и классификацией принципов обучения занимались многие ученые. Среди них Г. И. Щукина, М. А. Данилов, М. Н. Скаткин, Ю. К. Бабанский, И. П. Подласый, Н. А. Сорокин, Л. Е. Занков, В. Ф. Шаталов и др. Их научная позиция, проявившаяся в выделении и философской трактовке дидактических принципов, далеко не идентична, что объясняется различиями в подходе к рациональной организации и продуктивности учебно-воспитательного процесса.

В педагогике высшей школы данная категория пока не получила глубокого научного обоснования. Более того, в ряде учебников и учебных пособий авторы даже не выделяют и не рассматривают данную педагогическую категорию. В силу научной неразработанности данного вопроса преподавателям вузов приходится ориентироваться на собственное видение учебно-воспитательного процесса,

самостоятельно определять ведущие положения-требования и затем апробировать их влияние на повышение продуктивности обучения студентов, улучшение их профессиональной подготовки.

Для учебно-воспитательного процесса вуза важное значение имеют следующие принципы обучения:

- историзма;
- научности;
- систематичности и последовательности;
- связи теории с практикой, при ведущей роли теории;
- наглядности и образности обучения;
- активности, сознательности и ответственности студентов;
- самостоятельности студентов;
- совместной деятельности (взаимодействия) преподавателей и студентов;
- профессиональной направленности обучения.

В предлагаемой системе дидактические принципы взаимосвязаны, могут проявляться одновременно в любой форме или фрагменте процесса обучения. В зависимости от учебной дисциплины, содержания материала, целевой установки преподавателя могут доминировать один-два принципа.

Проанализируем данную систему дидактических принципов, их влияние на учебно-воспитательный процесс.

**Принцип историзма.** Изучение того или иного вузовского предмета должно иметь объективную историческую основу. Это означает, что:

- следует показать исторические истоки, корни конкретной науки в начале ее изучения;
- в ходе изучения учебной дисциплины по мере необходимости делать исторический экскурс состояния проблемы, т.е. анализировать динамику научного развития тех или иных идей, гипотез, их трансформацию;
- целесообразно изучать жизнь и деятельность ученых прошлого времени, внесших определенный вклад в развитие научных идей, совершивших открытия.

По некоторым предметам имеются исторические курсы, например «История педагогики». Данный предмет дает представление об истории развития педагогической мысли в разных странах. При изучении других педагогических дисциплин обращение в прошлое, показ изменения взглядов на проблему, ее научное развитие позволяют установить связь времен, обогатить видение проблемы, расширяют научные горизонты студентов.

Например, тема «Лекция — основная форма учебно-воспитательного процесса в вузе» предстанет перед магистрами и аспирантами более объемно, если преподаватель обратится к знаменитым философским школам античной Греции, рассмотрит специфику лекций в средневековом университете, а затем проанализирует методическое разнообразие лекционной формы учебной работы в современном вузе.

Раскрытие содержания принципа историзма помогают следующие правила, которые являются краткими дидактическими рекомендациями:

- объективно оценивать истоки науки, вклад ученых, занимавшихся исследованием конкретных проблем и идей;
- правильно воспринимать и освещать ошибки, имевшие место в истории развития науки;
- не перегружать учебный материал историческими данными и фактами;
- раскрывать перспективу развития научных оснований своего предмета.

**Принцип научности.** Имеет всеобщий характер и особое значение для образовательного процесса вуза. Он требует, чтобы содержание учебных дисциплин соответствовало современному состоянию науки, чтобы студенты получали научно достоверные знания. Это возможно в том случае, если преподаватель будет серьезно и вдумчиво оценивать новые факты науки, новые идеи и гипотезы. От реализации этого дидактического принципа зависит уровень профессиональной подготовки молодых специалистов, реальная возможность применения научных знаний на практике. Устаревшие знания либо не находят применения, либо дезориентируют студентов.

Поскольку в условиях научно-технического прогресса и социальных изменений содержание учебных дисциплин довольно быстро устаревают, по-прежнему актуальным является вопрос пересмотра учебных программ, учебников, учебно-методических пособий, их обновления. Так как создание новых учебных комплектов — процесс, требующий времени, разрыва между новыми научными открытиями и достижениями и содержанием учебников не избежать. Поэтому, руководствуясь принципом научности, преподаватели вузов должны самостоятельно решать вопросы введения в процесс обучения новых научных данных, ведущих идей, которые отражают основные тенденции развития той или иной науки.

Реализации дидактического принципа научности способствуют следующие правила:

- обеспечивать ведущую роль теории в обучении;
- излагать достоверную современную научную информацию, не избегая в то же время гипотез, особенно на старших курсах;
- раскрывать перспективы, основные тенденции развития конкретной науки;
- пользоваться языком, научно-терминологическим аппаратом той науки, которая изучается.

**Принцип систематичности и последовательности.** Он органически связан с принципом научности. Систематизация способствует приближению учебной дисциплины к науке. Любая наука имеет свою логику, свою систему развития, которая не воспроизводится автоматически в учебных дисциплинах. Систематизация учебного материала лишь в общих чертах соответствует научной системе и ломке. Она предусматривает последовательное расположение учебного материала, опору на предыдущие знания, преемственность между ними.

Следующие дидактические правила конкретизируют принцип систематичности и последовательности:

излагать содержание учебного предмета по определенной дидактической системе и логике, которая представлена в учебной программе;

опираться на ранее усвоенные студентами знания;

учитывать межпредметные связи, благодаря которым можно получить представление о характере рассмотрения того же вопроса другой близкой наукой.

**Принцип связи теории с практикой, при ведущей роли теории.** Это один из современных принципов дидактики (в средневековом вузе и школе, когда знания носили схоластический характер, он не функционировал). Данный дидактический принцип приобрел особую значимость в советской системе образования. Смысл этого принципа состоит в том, что изучение теории сопровождается опорой на практику. Теоретический анализ и осмысление фактов создают почву для сознательного и активного усвоения студентами учебного материала. Практика является источником познания, критерием истины для каждой теории, сферой применения результатов познания. Практика помогает глубже понять теорию, она двигатель развития науки. При обучении, как известно, существует три формы связи теории с практикой: теория предшествует практическим

занятиям, идет одновременно с ними, практические занятия проводятся до изучения теории.

В условиях вуза особый интерес вызывают практические занятия и работы исследовательского характера: наблюдения, опыты, эксперименты, решение проблемных педагогических задач, педагогические игры. Многоаспектное выражение рассматриваемый дидактический принцип находит в процессе производственной или педагогической практики, где имеются реальные условия для создания важности теории, для применения полученных знаний и последующего, более осознанного, обогащения новыми знаниями.

Методический путь использования принципа связи теории с практикой при ведущей роли теории определяют следующие правила:

- излагать научные знания, корректно опираясь на возможность их применения на практике;
- раскрывать диалектическую связь науки и практики;
- учитывать имеющийся у студентов опыт, показывать реальные пути применения знаний при решении практических задач;
- учить студентов теоретически обогащаться на основе соответствующей практической деятельности.

**Принцип наглядности и образности обучения.** Относится к числу древнейших принципов. Им руководствовались уже на ранних этапах семейного, школьного, университетского обучения. «Все видимое надо предоставить глазу, все слышимое — уху», — говорили молодым учителям. В интерпретации Я. А. Коменского, который теоретически, опираясь на философию сенсуализма, обосновал принцип наглядности, он звучал так: «Видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, подлежащее вкусу — вкусом, доступное осязанию — путем осязания». Виды наглядности были простые: сами предметы, их изображения или трудовые действия.

По мере развития учебно-воспитательного процесса отношение к данному принципу изменилось. Он перестал играть доминирующую роль в обучении, виды наглядности обогатились и усложнились. Новые возможности реализации данного принципа открылись в связи с научно-техническим прогрессом, появлением телевидения, введением в действие аудиовизуальных средств обучения.

Преподаватели высшей школы могут использовать в своей работе следующие виды наглядности: словесно-образную, натуральную, или естественную, изобразительную, динамическую, условно-схематическую, аудиовизуальную.

Следует учитывать, что чрезмерное увлечение наглядностью, неверное ее использование может затруднить формирование понятий, особенно на младших курсах, так как отвлекает внимание от существенных признаков предметов. Излишняя образность, метафоричность речи преподавателя нередко увлекает студентов и затрудняет восприятие смыслового содержания научной информации.

Дидактически правильному использованию принципа наглядности помогают следующие правила:

- использовать в меру наглядность и образность обучения;
- добиваться образности изложения научного материала словесным путем;
- опираться, когда это целесообразно, на апперцепцию;
- обращаться к средствам наглядности по мере необходимости, т.е. не сразу представлять студентам все наглядные пособия;
- привлекать студентов к изготовлению наглядных пособий (схем, чертежей, дидактических альбомов и т.д.).

**Принцип активности, сознательности и ответственности студентов.** Определяет продуктивность учебного процесса по любому предмету, в рамках любого вида обучения. Современное обучение построено на приобщении студентов к активной познавательной деятельности, с целью обеспечить сознательное усвоение научной информации с выходом на практику. Сознательное отношение к вузовскому обучению, персонификация знаний и умений способствуют тому, что студенты получают возможность свободно и гибко оперировать ими, применять в профессиональной деятельности в разных условиях.

Научить студентов усваивать знания сознательно — это значит научить их разбираться в фактах, вникать в сущность этих фактов, распознавать связь между ними, вскрывать внутренние закономерности. Сознательное усвоение научных знаний возможно тогда, когда студенты понимают теоретический и фактический материал, а ценностное отношение к знаниям способствует рождению ответственности в учении.

В развитии у студентов познавательной активности, сознательности и ответственности несомненную помощь могут оказать поисково-творческий характер учебного процесса, отсутствие догматизма и формализма, стиль взаимоотношений и взаимодействия со студентами, тонкое руководство их мыслительным процессом.

Применяя данный принцип, преподаватели могут опираться на следующие дидактические правила:

- формировать у студентов понимание значимости вузовского образования, ценностное отношение к нему;
- добиваться, чтобы излагаемый материал был доступен студентам, чтобы они понимали его;
- использовать разнообразные методические средства активизации познавательной деятельности студентов;
- учить студентов не откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня.

**Принцип самостоятельности студентов.** Этот принцип был важен всегда, но особый смысл приобрел в последние десятилетия в связи с бурным развитием науки и ростом объемов учебного материала. Исследования свидетельствуют, что доля самостоятельной работы студентов значительно возросла в аудитории и вне нее. Аудиторная самостоятельная работа осуществляется с участием преподавателя или под его контролем. Это опыты, эксперименты, педагогическое моделирование, решение задач, контрольные работы и т.д.

Самостоятельная работа студентов вне аудитории главным образом связана с поиском необходимой научной литературы и использованием ее в учебных целях. Индивидуальный поиск знаний важен еще и потому, что способствует развитию любознательности, пытливости, креативности, ориентирует на теоретико-аналитическую деятельность. Происходит сближение самостоятельной работы с научным поиском.

Реализации данного принципа содействуют следующие правила:

- учитывать возрастные и образовательные возможности студентов, четко определять объем и сложность их самостоятельной работы;
- рекомендовать студентам разнообразные формы аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы;
- помогать студентам, особенно на первых курсах, овладевать методами самостоятельной индивидуальной и групповой работы;
- периодически осуществлять контроль за ходом самостоятельной работы.

Принцип совместной деятельности (взаимодействия) преподавателей и студентов. Определяется характером современного понимания организации учебно-воспитательного процесса в вузе, роли и места в нем его субъектов. Каждый преподаватель вуза заинтересован в высокой продуктивности образовательного процесса, так как он обеспечивает необходимое качество профессиональной подготовки будущих специалистов. Добиваться этого можно различными путями, и одним из них является ориентация на принцип со-



вместной деятельности преподавателей и студентов, взаимопонимание и взаимодействие между ними.

Раскрытие содержания принципа совместной деятельности преподавателя и студентов способствуют следующие дидактические правила:

- поставить перед собой цель: учитывая возрастные особенности и образовательный уровень, опираясь на эмпатию, установить и развивать взаимодействие со студентами;
- стремиться использовать разнообразные методы и технологии в учебно-воспитательном процессе;
- широко привлекать студентов к различным видам научно-исследовательской работы, начиная с младших курсов;
- разными путями и методическими средствами развивать познавательную активность, инициативу, самостоятельность и ответственность студентов.

Принцип профессиональной направленности обучения. Для деятельности высшей школы этот принцип имеет приоритетное значение. Суть его состоит в том, чтобы изучаемые в вузе учебные дисциплины были приближены к будущей профессии; чтобы в процессе реализации воспитывающей функции обучения преподаватели обращали внимание на формирование и индивидуально, и профессионально значимых качеств, а реализация развивающей функции была направлена не только на общее развитие личности, но и на развитие педагогических способностей.

Материализация дидактического принципа профессиональной направленности осуществляется различными путями с учетом содержания и возможностей учебного предмета. Кроме того, сама атмосфера учебно-воспитательного процесса должна быть профессионально одухотворенной, необходимо, чтобы в ней присутствовал культ личности учителя или другого специалиста.

Реализации принципа профессиональной направленности обучения помогает следование определенным дидактическим правилам:

- настойчиво формировать культ личности учителя или другого специалиста и профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе;
- стремиться разнообразными методами и приемами придать обучению студентов профессиональную направленность;
- установить межпредметные связи для лучшей ориентации по реализации рассматриваемого дидактического принципа;
- не перегружать процесс обучения профессионально значимыми элементами.

## Методы и средства обучения в вузе

**Общее понятие о методах и средствах обучения в вузе.** Одним из факторов, существенно влияющих на ход и результат учебно-воспитательного процесса в любом учебном заведении, являются методы обучения. Правильно выбранные методы способны плодотворно влиять на этот процесс, ошибки или невнимательность преподавателя к данному вопросу снижают эффективность обучения, профессиональной подготовки студентов. Именно поэтому внимание преподавателей и ученых к проблеме методов обучения всегда было велико. Методы обучения входят в категориальный аппарат педагогики высшей школы как один из важных структурных элементов.

Методы обучения — это способы совместной учебной (теоретической и практической) упорядоченной деятельности преподавателей и студентов по достижению дидактических целей и решению задач.

Необходимо отметить, что помимо общепедагогических методов обучения преподаватели высшей школы используют методы обучения в соответствии с конкретными частными методиками. Наличие последних объясняется спецификой содержания конкретных учебных дисциплин.

Дидактический метод состоит из приемов — отдельных элементов, которые в своей совокупности помогают решению познавательных задач и характеризуют либо деятельность преподавателя, либо деятельность студентов.

Распространенным понятием в педагогике являются средства обучения. Это более широкое понятие, чем метод. Дидактические средства — это все элементы учебной среды, которые педагог сознательно использует для целенаправленного учебно-воспитательного процесса, для более плодотворного взаимодействия со студентами.

Средства обучения помогают лучшему методическому оснащению учебного процесса. К ним можно отнести:

- учебники, учебно-методические пособия, наглядные пособия, справочники, словари, карты, чертежи и т.д.;
- лабораторное оборудование в различных кабинетах физики, химии, иностранных языков и др.;
- технические средства обучения — телевизоры, киноаппараты, магнитофоны, микроскопы и т.д.;
- общий микроклимат, настроение субъектов учебно-воспитательного процесса.

**Подходы к классификации методов обучения.** В педагогике высшей школы, так же как и в педагогике школы, в настоящее время нет единой общепризнанной классификации методов обучения. Это объясняется тем, что дидакты прибегают к разной основе при разработке классификации и номенклатуры методов обучения. Данная проблема остается по-прежнему дискуссионной. В этой дискуссии приняли участие многие исследователи: С. И. Архангельский, Ю. К. Бабанский, И. А. Рейнгард, Н. Д. Никандров, Л. Йовайша, Ю. Воогланд, С. А. Умрейко, И. Ф. Харламов, А. А. Гримоть, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. А. Попков, А. В. Коржуев, И. П. Подласый.

Приведем для иллюстрации данного вопроса несколько подходов к классификации методов обучения. Отметим, что все авторы опираются на один какой-либо признак, ставший основой классификации и номенклатуры дидактических методов.

Длительное время в педагогике господствовал подход, в основе которого лежал источник знаний. В соответствии с ним все методы обучения подразделялись на три группы:

- словесные (рассказ, объяснение, беседа, лекция, работа с учебником);
- наглядные (иллюстрация, демонстрация, драматизация, экскурсия в музей, на природу или производство, наблюдение);
- практические (упражнения, лабораторные работы, практикумы).

Данную классификацию методов обучения и ее номенклатуру разработали Д. О. Лордкипанидзе, Е. Я. Голант, С. Г. Шаповаленко, Н. М. Верзилин, Н. А. Сорокин и др. Она довольно проста, понятна и удобна для практического использования, в силу чего получила широкое распространение, хотя и не стала общепризнанной. Данный вид классификации методов обучения пропагандировался и в педагогике высшей школы.

Усиление внимания к активности и самостоятельности школьников и студентов в процессе познавательной деятельности способствовало разработке И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным новой классификации дидактических методов. Положив в основу ее характер учебно-познавательной деятельности школьников, они выделили следующие методы:

- объяснительно-иллюстративный;
- репродуктивный (рассказ, объяснение, лекция, работа с учебником, демонстрация фрагментов кино и диафильмов);
- проблемный (решение проблемных задач, вопросов, ситуаций);

- частично-поисковый, или эвристический (овладение отдельными этапами, элементами процесса научного поиска, познания);
- исследовательский (проблема решается учащимися самостоятельно, но под руководством учителя).

Дискуссия по данной системе классификации методов обучения показала, что она не может претендовать на решение проблемы.

Ю. К. Бабанским в основу классификации методов обучения положен способ организации познавательной деятельности учащихся. Опираясь на данный признак, все методы он подразделил на три группы:

- 1) организации и осуществления учебных действий и операций (словесные, логические, гностические методы, методы самоуправления учебными действиями);
- 2) стимулирования и мотивации учения (познавательные игры, дискуссии, учебные требования, поощрение или порицание);
- 3) контроля и самоконтроля (устного, письменного, лабораторного, машинного).

Разработанная Ю. К. Бабанским классификация отличается большей полнотой систематизации и описания номенклатуры методов, хотя в основу ее также положен один признак.

Новую систему классификации методов обучения предложил И. Ф. Харламов. В основе ее — опора на задачи, этапы и функции обучения. Все многообразие методов он подразделил на пять групп:

- устного изложения знаний учителем и активной познавательной деятельности учащихся (рассказ, объяснение, лекция, иллюстрация, демонстрация);
- закрепления изучаемого материала (беседа, работа с учебником);
- самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала (работа с учебником, лабораторные работы);
- учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков (упражнения, лабораторные работы);
- проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся (повседневное наблюдение за работой учащихся, индивидуальный, фронтальный, уплотненный опрос, контрольные работы, проверка домашних работ, программированный контроль).

Рассматриваемая система классификации дидактических методов как бы частично вобрала в себя существовавшие ранее способы классификации (Д. О. Лордкипанидзе, М. А. Данилов, Б. П. Есинов), и в то же время продвинула исследование данной проблемы.

Оригинальный подход к классификации методов обучения проявили Л. Йовайша, П. Юцявичене. Обобщив опыт работы преподавателей литовских вузов, опираясь на зарубежные источники, они разработали своеобразную классификацию, в основе которой лежит предоставление знаний, умений и навыков в процессе разнообразного взаимодействия педагога и обучающихся. Согласно этому подходу выделяется две основные группы методов: первая характеризует деятельность педагога, вторая — студентов.

I группа:

- информационные методы;
- операционные методы;
- творческие методы.

II группа:

- методы исследования информационных источников;
- практические операционные методы учения;
- методы учения творчеству.

Предложенная литовскими учеными классификация является достаточно полной и приемлемой для вузов. Но в ней в ряде случаев к методам отнесены формы обучения. Это произошло в силу того, что она в значительной мере базируется на педагогике западно-европейских стран, где нет разграничения между формами, приемами, методами обучения. Кроме того, указанная классификация, на наш взгляд, несколько громоздка, что затрудняет ее применение начинающими преподавателями вузов.

### 1.3. Теоретические и методические основы воспитания студентов

Воспитание имеет приоритет над образованием.  
Создает человека воспитание.

А. Сент-Экзюпери

#### Теоретико-концептуальные основы воспитания студентов

**Сущность и специфика воспитания студентов в вузе.** Условно формирование личности специалиста, его развитие и воспитание можно подразделить на три этапа: первый — *довузовский*, второй — *период обучения* в вузе, третий — *послевузовский*. Каждый из данных этапов имеет свои особенности и продолжительность. На первом этапе решающую роль играет семья и организованные формы воспитания, которые обеспечивают специалисты, педагоги-профессионалы. На втором этапе влияние семьи несколько ослабевает, организованное воспитание становится не столь широким, но

более интенсивным, усиливается роль самовоспитания, повышается воздействие на личность студенческого коллектива, воспитание приобретает черты профессиональной направленности. Для третьего этапа характерно преимущественно самовоспитание, влияние извне ослабевает, усиливается внутреннее воздействие индивида на самого себя, происходит совершенствование, изменение личности, системы ценностей и отношений.

Студенческие годы — это своеобразная, неповторимая пора юности, когда особенно интенсивно происходит развитие и воспитание, становление индивида, профессиональная подготовка будущих специалистов. Студенческие годы — сензитивная пора для развития интеллекта, духовного мира, пересмотра и отработки системы ценностей, укрепления здоровья и физических сил. Преподаватели, работающие в вузе, должны хорошо представлять себе особенности и возможности данного периода в жизни студентов, в их профессиональном и гражданском становлении, а также свою роль в этих процессах, в частности в решении задач воспитания.

Воспитание в высшей школе — это целенаправленный, специально организованный педагогический процесс взаимодействия педагога со студентами, осуществления организации их разнообразной деятельности с целью формирования у них политических, нравственных, эстетических, физических качеств, развития их способностей и сущностных сил, становления отношений с окружающим миром и людьми.

Воспитание — сложный педагогический процесс, связанный с деятельностью субъектов этого процесса, с их активностью. Он предполагает обязательные изменения в интеллектуальной, эмоциональной, физической сферах личности, ее обогащение и совершенствование. В нем принимает заинтересованное участие студенческий коллектив.

Однако не все ученые воспринимают воспитание как организованный процесс. Новое педагогическое мышление склоняется к пониманию воспитания «как к созданию условий для саморазвития, самовоспитания личности». «В этом случае цели воспитания не могут иметь характер конкретного идеала, по образцу которого воспитатель стремится сформировать личность воспитанника», — утверждает С.Д. Смирнов.

Многие исследователи не разделяют данный подход к определению сущности и назначения воспитания. Во-первых, воспитание трактуется слишком узко; во-вторых, воспитание без цели-идеала

— стихийное явление, которое может привести в никуда. Что же касается создания условий для саморазвития и самовоспитания личности, то это положение может восприниматься как одна из задач воспитания.

### **Концептуальные основы воспитания студентов**

На каких методологических идеях целесообразно строить программу воспитательной работы с будущими специалистами? Разрабатывая ее, необходимо исходить из специфики конкретного колллектива студенческой группы, курса, факультета, опираться на определенные цели и задачи. Однако существуют общие концептуальные положения, ориентация на которые способствует повышению продуктивности воспитательного процесса.

1. Преподаватели вузов делятся на три категории. Одни вообще отрицают необходимость специально организованной воспитательной работы со студентами. Другие полагают, что она должна осуществляться в процессе обучения в соответствии с воспитывающей функцией. Третьи считают, что в условиях вуза есть необходимость в такой работе, так как учебный процесс не дает возможности решить многие задачи воспитания. Подобные подходы не новы, они существовали еще со времени создания университетов. Выделение в середине XIX в. в педагогической науке категории «воспитание» постепенно привело к переосмыслению ее и в образовательной практике.

В настоящее время внеаудиторная воспитательная работа со студентами должна восприниматься как самостоятельная категория, тесно связанная с учебным процессом. Это — педагогическая ценность. Воспитание и обучение имеют общую цель — формирование личности будущего специалиста, профессионала. Воспитание не продолжает учебный процесс, его нельзя сводить к дополнительным занятиям. Оно лишь опирается на общую с обучением цель и призвано своим содержанием, методами и организационными формами реализовать собственную цель, содействовать духовному и физическому развитию студентов, формированию индивидуально и социально значимых качеств.

2. Воспитательная работа в вузе, воспринимаемая как самостоятельная категория, руководствуется собственной целью — разностороннее развитие личности будущего специалиста с опорой на ее индивидуальность. Данная цель реализуется и в процессе обучения, но лишь частично, так как обучение имеет свою цель, оно ограни-

чено рамками учебных планов и программ, спецификой его организации. Внеаудиторная воспитательная работа обладает всеми возможностями для осуществления этой цели, которая представляет собой сложный целевой комплекс, состоящий из многих конкретных взаимосвязанных педагогических целей. Реализация их способствует разностороннему развитию личности студентов.

Реализуется целевой комплекс в системе многообразной конкретной деятельности студентов различного содержания и характера (политической, нравственной, эстетической, туристической, трудовой, экологической и т.д.) с участием преподавателей и общественных организаций высшей школы.

Целевой комплекс формируется и выдвигается, как правило, преподавателями, кураторами, общественными организациями, а студенты довольно часто относятся к нему нейтрально или выдвигают иные, более привлекательные для них цели. Между ними устанавливается связь, так как они материализуются в одной и той же деятельности, общении студентов и преподавателей. Проблема состоит в том, чтобы целеполагание стало совместным актом деятельности преподавателей и студентов. Важность цели для воспитания можно подтвердить следующими словами: «Самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце труда получается результат, который уже в начале процесса имелся в представлении этого человека, т.е. идеально».

3. Продуктивность воспитания студентов находится в прямой зависимости от наличия или отсутствия системы в этом процессе. Некоторые преподаватели считают, что система воспитания студентов в вузе существует, и включают в нее следующие компоненты: учебный процесс, внеаудиторную воспитательную работу, деятельность общественных организаций и студенческих формирований по интересам, микроклимат вуза. Реальность вузовской жизни показывает, что эти разноплановые компоненты часто не систематизированы, многие из них используются эпизодически. Исследования подтверждают, что при педагогической систематизации всех средств, имеющихся в высшей школе, вокруг выдвинутых целей эффективность воспитательного процесса повышается.

Более сложной задачей является превращение вуза в воспитательную систему. Это означает, что в нем все — от вестибюля до аудиторий — должно воспитывать всех: студентов, преподавателей, посетителей, что в нем должен витать своеобразный «воспиты-

вающий дух». О таком микроклимате нравственно-эстетического характера мечтали многие руководители учебных заведений, но создать его удалось далеко не всем. Более вероятно реализация этой идеи в масштабе факультета.

Если воспитание становится функцией всего социального педагогического организма вуза, можно говорить о создании упорядоченной воспитательной системы. Она имеет свою логику функционирования и развития, самоорганизации и саморегуляции. Следует иметь в виду, что воспитательная система сама по себе не обещает немедленных положительных изменений, но это важный шаг появления благоприятных условий для существенных преобразований в воспитании.

4. Авторы многих концепций воспитания, особенно прежних лет, считают педагога ведущей фигурой этого процесса, отводя ему фактически все процессуальные функции: планирования, подготовки, организации, руководства, диагностики, анализа воспитания. Вероятно, поэтому данный процесс в значительной мере приобрел авторитарный характер, а те студенты, на кого он был ориентирован, относились к нему часто формально. Не уменьшая роли педагога и целенаправленной организованной педагогической деятельности, в этот процесс необходимо более основательно включить самого студента, его собственные силы, его активность, причем осуществлять это включение на всех этапах организации воспитания, начиная с планирования.

5. Воспитательная система всегда обладает чертами авторского характера. Несмотря на своеобразие и особый строй, те или иные педагогические элементы (методы, средства, формы) могут повторяться, присутствовать в других воспитательных системах учебных заведений, выполняя, может быть, иные функции.

Важными элементами воспитательной системы вуза (факультета) являются деятельность, познание, общение, педагогический микроклимат (или «дух», говоря словами К. Д. Ушинского). Данное положение не является новым. В любом учебном заведении можно обнаружить названные элементы: студенты общаются между собой и преподавателями, участвуют в различных видах деятельности, в процессе чего расширяется их сфера познания. Вопрос в том, как они используются, какая педагогическая инструментальность их сопровождает. В условиях вуза деятельность студентов и общение не всегда носят воспитывающий характер, а воспитание и развитие личности при этом часто как цели не ставятся. Оно частично, сти-

хийно происходит, носит сопутствующий характер. В воспитывающей деятельности имеются две взаимодействующие цели — «цель дела» и «цель воспитания», при этом доминирует либо одна, либо другая цель, в зависимости от организации и содержания деятельности.

Педагогический микроклимат пока не стал одним из ведущих средств воспитания, формирования личности будущего учителя. Как свидетельствует история педагогики и образования, педагогическому «духу», или микроклимату учебного заведения большую роль отводили К. Д. Ушинский, В. Н. Сорока-Росинский, И. Ф. Сладковский, А. С. Макаренко и многие другие энтузиасты авторских систем воспитания, добиваясь в итоге создания благоприятных условий, а затем и хороших результатов воспитания учащихся или студентов.

6. В условиях вуза воспитание не полностью раскрывает свои потенциальные возможности, не в полной мере используется для достижения поставленных целей. Причина этого заключается отчасти в одностороннем, узкофункциональном понимании воспитания. Если объективно проанализировать и осмыслить его сущность, оценить возможности, то станет очевидно, что воспитание многофункционально. При таком подходе открываются новые его стороны и грани. Функции воспитания, рассмотренные в единстве возможностей, составляют определенную систему. Это не означает, что в любом акте, фрагменте воспитания должны быть обязательно реализованы в полной мере все функции. Процессу воспитания студентов в высшей школе присущи следующие функции: воспитывающая, развивающая, познавательно-образовательная, коммуникативная, организаторская, профессиональная. Определяющей, системообразующей выступает воспитывающая функция.

7. Закрепившаяся документально и в общественном представлении основная функция высшей школы — профессиональная подготовка специалистов — способствовала утверждению узкого однорольного подхода к формированию личности студента. В реальной жизни каждый человек занимается не только профессиональной деятельностью, он является семьянином, гражданином, просто личностью с неповторимыми особенностями. В силу этого более оправданным и целесообразным является системно-ролевой подход к воспитанию студентов. Данный вопрос был поднят Н. М. Таланчуком в педагогике школы в конце 1980-х гг.

Сама жизнь наградила человека четырьмя основными ролями. Человек — социальное существо, семьянин, гражданин, профессионал. Освоение их происходит постепенно, по мере взросления и социализации, вхождения человека в те или иные коллективы. Основную нагрузку по оказанию помощи в освоении ребенком, подростком, затем молодым человеком системы разных ролей берет на себя семья, частично школа и вуз. Особенность их деятельности в данном направлении состоит в том, что они осуществляют ее чаще всего стихийно, не ставя перед собой задачу системно-ролевого подхода к формированию личности развивающегося и взрослеющего человека.

Высшая школа может помочь каждому студенту в освоении всех социальных ролей, а каждый студент, с учетом возраста и степени социализации, в состоянии их освоить. Система социальных ролей обеспечивает действенную подготовку молодых людей к жизни в обществе и труду.

8. Воспитание как процесс безгранично и бесконечно, как бесконечна по своим возможностям личность студента. Взяв точку отсчета со дня рождения ребенка, оно будет сопровождать его всю жизнь, оказывая на него то или иное влияние. Именно поэтому очень важно у студентов в период обучения в вузе заложить стремление и потребность в самовоспитании.

В 1999 г. Министерство образования Республики Беларусь утвердило «Концепцию воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь», которая определяет стратегию, тактику, содержание и технологии воспитательной деятельности в современных условиях.

Цель воспитания состоит в формировании социально, духовно и морально зрелой творческой личности, субъекта своей жизнедеятельности. Согласно Концепции задачами воспитания являются:

- моральное развитие личности;
- формирование патриотизма и гражданственности;
- развитие самосознания;
- формирование трудовых и жизненных навыков;
- формирование ответственного поведения;
- формирование здорового образа жизни;
- развитие эмоциональной сферы личности;
- развитие чувства красоты;
- развитие экологической ответственности.

В Концепции излагаются приоритетные принципы, основные функции, ведущие направления воспитания, которые определяют его содержание. В числе институтов воспитания названы семья, учреждения образования, молодежные организации и объединения. Завершается Концепция рассмотрением условий ее эффективного использования в процессе воспитания.

На основании концепции вуз или его структурные подразделения разрабатывают программу воспитательной работы со студентами, учитывая собственные традиции, особенности вузовской жизни, уровень развития студенческого коллектива, активность студенческих общественных организаций, деятельность органов самоуправления. Программа воспитания носит долговременный характер, охватывая весь период обучения студентов. Она служит основанием для разработки планов воспитательной работы, как правило, на один учебный год (в масштабе вуза, факультета, академических групп).

#### **Структурная модель воспитательного процесса**

Воспитательный процесс осуществляется в соответствии с целевым комплексом. Избранные конкретные цели определяют содержание воспитания, его направленность. В воспитательном процессе любого вуза выделяются следующие направления: политическое, нравственное, трудовое, эстетическое, экологическое, правовое, физическое и др. Воспитательный процесс не является простой суммой составных частей: они взаимосвязаны, переплетены, взаимодействуют, нередко дополняют друг друга. В этом процессе формируется целостная личность будущего специалиста.

Предложенная модель дает схематическое представление о структуре воспитательного процесса в вузе: о его субъектах, их деятельности, основных направлениях, возможном результате.

Развитие и становление личности будущего специалиста осуществляется под воздействием воспитания, социального и биологического факторов. Главное внимание в вузе сосредоточено на организованном воспитании и социальной среде. Благодаря действию социального фактора с его слагаемыми в процессе воспитания осуществляется социализация личности, адаптация к жизни в определенном обществе. Студенты осмысливают готовые формы и способы социальной жизни и опыта, осваивают нравственные ценности, формируют социальные и духовные взаимоотношения с людьми. Этому процессу помогает ориентация на выполнение многих социальных ролей.

Биологический фактор в вузе незаслуженно забыт. Между тем наследственная основа, особенности нервной системы, анатомо-физиологическая структура, трансформация индивидуальных задатков в способности имеют немаловажное значение для становления специалиста и продуктивности его профессиональной деятельности. Следовательно, для полноценного развития личности студента в процессе организованного воспитания необходимо опираться на наследственный и социальный факторы.

### **Философия воспитания**

Теория и методика обучения в вузе разрабатываются длительное время, почти по всем аспектам обучения имеются фундаментальные труды и методические пособия. Однако теория и методика воспитания студентов не явились предметом пристального внимания ученых, им еще предстоит пройти долгий путь исследования. В настоящее время в зоне научного изучения находятся теоретические и методологические вопросы воспитания в условиях вуза, их философское осмысление. Накоплен значительный банк данных, позволяющий не только выделить соответствующий раздел в педагогике, но и определить философию воспитания как самостоятельную дисциплину, которая является в известной степени промежуточной между философией и педагогикой.

По мысли Б.П. Битинаса, в структуру философии воспитания входят три раздела: онтология, которая рассматривает основные, всеобщие проблемы бытия; аксиология — теория ценностей; гносеология — теория познания.

Основное назначение философии воспитания — анализ воспитательной реальности на фоне общих проблем человеческого бытия и осмысление педагогических теорий воспитания. Философия воспитания раскрывает понятие «воспитание» и его сущность, анализирует цели воспитания в историческом плане, рассматривает трактовку ценностей в различных философских системах, выявляет связи между развитием общества и воспитанием, между передачей культурного наследия из поколения в поколение и подготовкой индивида к полноценной жизни в обществе. В рамках данной дисциплины исследуются вопросы: взаимосвязь между развитием философской мысли и становлением педагогических концепций, всестороннее их оценивание; развитие философско-педагогического мышления, переосмысление педагогических ценностей; определе-

ние новых перспектив в развитии педагогической науки на основе методологического разнообразия в проведении исследований.

Все ученые, занимающиеся разработкой философии воспитания, концентрируют внимание на проблеме духовно-нравственных ценностей, их осмыслении на фоне быстро меняющегося мира, поиске их философской сущности. При этом делается акцент на вечные общечеловеческие ценности: счастье, веру, надежду, совесть, честь, достоинство, любовь, рассматривается их значение в системах воспитания.

Философия воспитания ориентирует педагога-практика на творческое осмысление собственного опыта, на сознательный выбор той или иной концепции воспитания и оказывает ему в этом помощь. Она стремится быть надежной основой при поиске ответов на сложные вопросы.

### **Закономерности и принципы воспитания**

#### **Общее представление о закономерностях воспитания в вузе**

Воспитание студентов как целостный организованный процесс подчиняется определенным закономерностям и принципам. Они оказывают влияние на содержание воспитательного процесса, выбор форм и методов, на позицию субъектов этого процесса — преподавателей и студентов. Закономерности воспитания — категория более стабильная и устойчивая, чем принципы воспитания.

Закономерности воспитания — это важные устойчивые связи в воспитательном процессе, реализация которых определяет его ход, направленность и продуктивность.

Категория «закономерности воспитания» не разработана на теоретическом уровне в педагогике высшей школы и в общей педагогике. Некоторые ученые не выделяют в отдельную, самостоятельную категорию принципы воспитания, дают их вместе, объединяют с закономерностями. И. Ф. Харламов, рассматривая и характеризуя закономерности воспитания, считает, что они выступают как основополагающие принципы, или требования, на основе которых следует осуществлять учебно-воспитательную работу. Г. И. Шукина, Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин полагают, что закономерности и принципы воспитания представляют две самостоятельные педагогические категории, анализируют каждую из них отдельно.

Автор разделяет вторую точку зрения и считает, что воспитательному процессу в вузе присущи следующие закономерности.

Направленность воспитания, его цели и содержание, идеологические и нравственно-эстетические ценности всегда predeterminedются обществом, господствующим классом или партией. Даже в условиях плюрализма концепций воспитания, будучи необходимым обществу, оно по принципиальным позициям не имеет существенных различий с государственными установками по вопросам воспитания молодежи.

Воспитание органически связано с обучением студентов. Оно опирается на общую цель — формирование личности конкретного типа. Значительный объем воспитательной работы реализуется в процессе обучения. Воспитание осуществляется в основном одними и теми же лицами — субъектами этого процесса, протекает в тех же коллективах, но не повторяет учебные задачи.

Воспитание в вузе профессионально направлено. Процесс его организации пронизывает идея подготовки молодого специалиста определенного типа, который в настоящее время нужен обществу.

Воспитанию изначально присущ комплексный подход к формированию личности студента. Он проявляется в единстве воздействия на все сферы индивида — интеллектуальную, эмоционально-волевою, физическую, с одной стороны; в единстве целей, действий педагогического и студенческого коллективов, общественных организаций, семьи и самих студентов — с другой.

Воспитание оптимистически направлено, опирается на положительное начало в студенте. В силу этого важно хорошо изучить каждого студента, знать его сильные и слабые стороны, качества, черты, чтобы оказывать влияние на развитие одних качеств и вместе со студентами нейтрализовать, ослабить, перестроить другие.

Результативность воспитания повышается, если оно опирается одинаково активно на вербальные и невербальные (деятельностные) формы и методы влияния на личность студента, на единство слова и дела. Они избираются организаторами и участниками воспитательного процесса, в тех или иных случаях предпочтение может быть отдано словесным формам или деятельности студентов в зависимости от конкретной задачи, обстоятельств, педагогической ситуации.

В воспитательном процессе нередко обнаруживается сопротивление личности студента тем педагогическим воздействиям, которые на него оказываются извне организаторами воспитания, или собственным усилиям в процессе самовоспитания. Сопротивление чаще всего проявляется на начальном этапе воспитания, но может

продолжаться в течение всего процесса воспитания. Подобное сопротивление тем сильнее, чем менее близки студенту цели воспитания, не соответствующие его интересам, потребностям. Выдвижение таких целей, которые совпадали бы с интересами студента, осознавались и воспринимались им, снижает внутреннее сопротивление личности, делает процесс воспитания персонализированным, более продуктивным.

Закономерности воспитания, несмотря на свою устойчивость, носят динамичный характер. Их модификация осуществляется по мере изменения самого процесса воспитания, его целей, социальной сущности содержания. На базе закономерностей формируются принципы воспитания.

### **Характеристика принципов воспитания студентов**

Каждый преподаватель, опираясь на выделенные педагогией высшей школы принципы воспитания, формирует свою систему ведущих идей, которая служит теоретической основой педагогической деятельности.

Принципы воспитания в высшей школе — это основные, исходные положения, идеи, которые определяют процесс воспитания студентов, его направление, содержание, выбор методов, средств и форм.

Проблема принципов воспитания педагогией высшей школы еще не решена, в силу чего авторы учебных пособий по данной дисциплине проявляют различные подходы к систематизации принципов воспитания или вообще не выделяют и не рассматривают данную категорию.

Наши исследования в области педагогического образования, теоретический анализ существующих в педагогике подходов к проблеме, собственная педагогическая деятельность дают основание построить целостную гуманистическую систему принципов воспитания студентов:

- целенаправленность и идейность всего воспитательного процесса;
- гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей;
- гармонизация личных и общественных интересов;
- связь воспитания с жизнью, с современным уровнем социально-политического и культурного развития общества;
- воспитание личности в коллективе;
- природосообразность воспитания;
- уважение личности студента;
- воспитание в процессе деятельности и общения.



1. *Целенаправленность и идейность* всего воспитательного процесса. Процесс воспитания студентов должен носить целенаправленный характер (цель определяет содержание деятельности педагога). Уместно вспомнить К. Д. Ушинского, сравнивавшего деятельность педагога и архитектора, который не поставил перед собой ясной цели — что он хочет построить. Данный принцип направлен против стихийности в процессе воспитания, связывает начало этого процесса с его результатом. Целенаправленность помогает педагогу и другим организаторам воспитания видеть ясную перспективу в своей работе.

Ведущая цель воспитания студентов — разностороннее развитие личности с опорой на ее индивидуальность — реализуется через конкретные цели более узкой значимости, им должны подчиняться все мероприятия, вся деятельность студентов. Идейность в нашей трактовке органически связана с целенаправленностью. Она предполагает, что процесс воспитания опирается на определенную систему идей, контактирующих с целями воспитания. Этот принцип означает, что отдельно взятое мероприятие и весь процесс воспитания должны носить гуманистический характер, ориентироваться на высокие нравственные идеалы и ценности человека, педагога.

2. *Гармонизация общечеловеческих и национальных ценностей.* В 1980–1990-е гг. не утихали дискуссии о том, какому фактору отдать предпочтение — общечеловеческому или национальному. Существовали два подхода во взглядах на данный вопрос, которые попеременно оказывали влияние на содержание воспитательного процесса. Сторонники одного подхода культивировали в работе со студентами приоритет общечеловеческих ценностей, сторонники другого утверждали приоритетное значение ценностей национальных.

Если проанализировать ценности, которые значимы для всего человечества, то станет очевидным, что они важны также и для конкретных народов и стран. Например, сохранение мира на земле, уважение народа-соседа, его страны, высокая миссия образования и науки, сохранение экологически чистой среды и т.д.

Бесспорно, у каждого народа есть свои национальные ценности, которые для других стран могут не иметь «значения». Но это не меняет принципиального подхода к данному вопросу. Наиболее гуманным и перспективным нам представляется подход, основанный на гармонизации общечеловеческих и национальных ценностей.

Опора на принцип гармонизации общечеловеческих и национальных ценностей вносит в содержание воспитательного процесса высокий нравственный смысл: правильное понимание интересов

конкретного народа, их взаимосвязь и взаимозависимость с интересами других народов и интересами человечества.

3. Гармонизация личных и общественных интересов. Длительное время в советской педагогике культивировался принцип приоритетности общественных интересов, который оказал существенное воздействие на формирование сознания и нравственного кредо не одного поколения молодежи. Но уже в 1970-е гг. в философии и педагогике появились работы, поставившие под сомнение правомерность и целесообразность преобладающего значения общественных интересов, так как подобный подход ущемляет интересы личности, делает ее жизнь духовно бедной.

В 1980–1990-е гг. сформировался и начал доминировать в практике образования и воспитания противоположный принцип — приоритета человеческого фактора, который выдвигал на первый план интересы личности. Общество с его проблемами во внимание не принималось, как бы вышло из поля зрения индивида. Этот принцип оказал влияние на формирование определенного типа людей, в основе деятельности которых лежит стремление только к личному благополучию, желание добиться успеха любыми средствами.

Истина находится посередине. Если в основу воспитания положить принцип гармонизации личных и общественных интересов, то оно будет способствовать формированию личности, заботящейся об отечестве, проявляющей внимание к себе и другим людям, разумно сочетающей свои интересы с интересами своей страны, общества.

4. *Связь воспитания с жизнью*, с современным уровнем социально-политического и культурного развития общества. Данный принцип выделен и сформулирован на основе соответствующей закономерности советской педагогики. В средневековом университете он не имел бы смысла, так как социальная практика ожидала специалиста другого типа.

Этот принцип предполагает, что воспитание своим содержанием должно быть ориентировано на современную социально-политическую действительность. Это значит, что в воспитательном процессе необходимо учитывать те события и факты общественной значимости, которые происходят в реальной жизни, нельзя отгораживаться стеной от острых и сложных событий и процессов, следует обсуждать их со студентами, вместе вырабатывать отношение к ним, правильное их восприятие и понимание.

Систематическая ориентация на данный принцип создает реальные предпосылки для того, чтобы студенты самостоятельно научи-

лись глубоко разбираться в современных явлениях социально-политической жизни, чтобы они обладали определенным уровнем развития политической культуры, гражданской зрелости.

5. *Воспитание личности в коллективе.* Проблема коллектива и личности, их взаимодействия появилась давно, но в советской системе воспитания приобрела особую актуальность. Как известно, человек нормально формируется и развивается в коллективе себе подобных людей, благодаря общению и человеческим контактам он становится личностью. В студенческом коллективе возможна организация различных видов деятельности: трудовой, политической, эстетической, экологической, спортивной. Между его членами развиваются разнообразные отношения: деловые, ролевые, межличностные — дружба, симпатия, товарищество, любовь. В студенческом коллективе формируется и проявляется общественное мнение, которое регулирует взаимоотношения между студентами, влияет на их действия и поступки, на нравственный микроклимат в самом коллективе.

Дружный коллектив является той жизненно важной средой, в которой раскрывается каждый студент, где возможно формирование гармонии личных и общественных интересов. Сплоченный и развитый коллектив становится активной силой в воспитании студентов, именно поэтому опора на данный принцип столь необходима.

6. *Природосообразность воспитания.* Был выдвинут и обоснован Я. А. Коменским. Вполне понятно, что за четыре столетия этот принцип трансформировался. В настоящее время он предполагает, что воспитание опирается на взаимосвязь индивидуально-природных, наследственных особенностей и социокультурных процессов; что организаторы воспитания учитывают природные задатки и способности, пол, возраст, психофизиологические и физические особенности и возможности студентов.

Принцип предусматривает, что индивидуальная работа со студентами будет осуществляться в общем коллективном процессе воспитания, на фоне современных социокультурных тенденций и одновременно сочетаться с персональным влиянием на студента с определенными частными целями.

Данный принцип может быть продуктивно реализован, если организаторы воспитания хорошо изучат студентов, будут знать их интересы, потребности, склонности, способности, творческие и организаторские возможности. Он ориентирует также на развитие личных качеств студентов, их способностей, умений, на внесение

индивидуальных коррективов в процесс воспитания в вузе, предполагает разнообразие мероприятий и деятельности студентов.

Индивидуализация воспитания должна способствовать включению каждого студента в коллективную деятельность, развитию их активности. Индивидуальный подход необходимо проявлять по отношению ко всем студентам.

7. *Уважение личности студента.* Уважение основано на признании в студенте личности и связано с объективным и доброжелательным отношением к нему. При наличии нормальных объективных взаимоотношений между преподавателями и студентами воспитательный процесс будет более плодотворным.

Уважительное отношение связано с преодолением различных противоречий, возникающих в процессе общения преподавателя и студента. Ведь не все студенты обладают только положительными качествами, некоторые вызывают отрицательную реакцию педагога. И тем не менее из системы воспитательных средств необходимо устранить все то, что может унижить студента, его достоинство, иначе возникнут барьеры для общения и взаимопонимания.

Уважение связано с требовательностью. Обычно уважают студентов, выполняющих предъявленные им требования, которые, однако, должны быть посильны для студентов. Вместе с тем преподавателю не следует идти на компромисс и снижать требования, если они разумны и обоснованы. Такой подход способствует развитию у студентов ответственности и сознательности.

8. *Воспитание в процессе деятельности и общения.* Словесные формы и методы, бесспорно, играют важную роль в воспитании, но оно не сможет сполна выполнять свои функции, если его инструментом будет лишь слово, если студенты не будут включены в различные виды деятельности. Чем разнообразнее деятельность, тем более широкое влияние она сможет оказать на интеллектуальную, эмоционально-волевою, физическую сферы личности студента. Деятельность способствует формированию активности и инициативности, организаторских качеств и умений. Она помогает студентам подчас убедиться в истинности или ложности тех или иных идей, положений.

В течение деятельности происходит общение студентов друг с другом и с преподавателями. Общение служит источником информации, дает возможность для обмена мнениями и суждениями; в процессе общения формируются и пересматриваются взгляды, осуществляется непреднамеренное воспитание и самовоспитание.

Предложенная система принципов воспитания внутренне взаимосвязана. Эту связь обеспечивают концепция и закономерности воспитания. Если принципы воспитания представляют определенную концептуальную систему, то более высокую эффективность воспитательному процессу принесет их совокупное применение. Исключение одного из принципов может внести дисгармонию в воспитание, нарушить целостное представление о личности студента. Например, если из предложенной системы принципов воспитания изъять принцип природосообразности воспитания (учета индивидуальных особенностей и интересов студента), то совершенно иной смысл приобретают принципы «воспитание личности в коллективе», «уважение личности студента».

Принципы помогают выстроить воспитательный процесс в соответствующем ключе, но модель воспитания во многом зависит от характера применения тех или иных принципов субъектами воспитания. Личность педагога, так же как и уровень развития студенческого коллектива, имеет первостепенное значение.

#### **Характеристика основных направлений воспитательного процесса в высшей школе**

При организации воспитательного процесса в вузе в его содержании можно выделить основные направления, знание которых помогает более четко и плодотворно осуществлять этот процесс. Содержание воспитания динамично, его изменения детерминированы многими факторами. Направления воспитания, сложившись в глубокой древности, остались фактически неизменными. Например, патриотическое, нравственное, трудовое воспитание детей и молодежи осуществлялось на протяжении многих веков, но задачи, содержание каждого из направлений изменялись. Подвергаются пересмотру в соответствии с общественным заказом приоритеты в системе направлений воспитательной работы.

Направление воспитания в высшей школе — стратегический путь, по которому развивается воспитательный процесс.

Направления воспитания создают предпосылки для достижения заданной цели и решения определенных задач по конкретному направлению.

При организации воспитания студентов условно можно выделить следующие основные направления:

- политическое воспитание;

- нравственное воспитание;
- трудовое воспитание;
- экономическое воспитание;
- эстетическое воспитание;
- экологическое воспитание;
- физическое воспитание;
- валеологическое воспитание.

Основные направления раскрывают содержание процесса воспитания, они взаимосвязаны, взаимодействуют, дополняют друг друга, как бы помогают решению различных воспитательных задач по формированию разносторонне развитой личности молодого специалиста.

Политическое воспитание. В советской педагогике, системе образования и профессиональной подготовки специалистов вопросы политического воспитания всегда имели приоритетное значение. Справедливо считалось, что политическая культура определяет, прежде всего, политическую направленность и сущность личности, ее взаимоотношения с обществом и государством, взгляды на перспективы общественного развития, отношение к мировым проблемам, другим народам, ее гражданскую позицию.

Во второй половине 1980-х гг. установки по воспитанию детей и молодежи диаметрально изменились. Резкой критике подверглись не только политические устои этого направления, пропагандировалась идея о нейтральности воспитания, а несколько позже на организацию политического воспитания студентов в вузах, равно как и на деятельность общественных молодежных организаций, фактически был наложен запрет. Была предпринята попытка поставить вуз вне политики, изолировать его от общества, от жизни.

Подобный взгляд доминировал сравнительно непродолжительный период — около 10 лет, но и этого времени оказалось достаточно для того, чтобы обесценить и фальсифицировать идею политического воспитания молодежи. Во второй половине 1990-х гг. постепенно стало культивироваться иное отношение к проблеме, так как сама реальность жизни доказала ее актуальность. Говоря словами В. И. Ленина, школа и вуз вне политики — ложь и лицемерие.

*Политическое воспитание* студентов — это ведущее направление в становлении личности будущего специалиста. Основой его является формирование научного мировоззрения, взглядов и убеждений, социальных отношений, гражданских качеств и чувств, ценностных ориентаций, политической направленности личности будущего специалиста. От уровня политической культуры учителя,

например, в значительной мере зависит содержание, направленность, характер воспитательной работы, проводимой впоследствии со школьниками.

За последнее десятилетие коренным образом изменились условия проведения идеологической работы в высшей школе. В вузах нет партийных организаций, нередко отсутствует так называемое единомыслие. В настоящее время политическое воспитание студентов осуществляется в условиях свободы печати, свободы слова, плюрализма мнений и политических взглядов. В современном вузе политическая работа со студентами требует более высокого уровня пропагандистского мастерства, искренности и убежденности преподавателей. Нужна новая, современная система идеологической работы, опирающаяся на знание жизни, реально существующих проблем.

Формирование политической культуры студентов в условиях вуза осуществляется, прежде всего, в процессе изучения социальных дисциплин. Большинство студентов понимают это. На вопрос «Ваше отношение к изучению социальных дисциплин» 58 % дали положительный ответ, 12 % предложили увеличить их объем, около 20 % считают, что целесообразно сократить объем и количество часов.

Политическое воспитание студентов не завершается изучением философии, истории, политологии и других дисциплин, оно продолжается во внеаудиторное время. Чтобы эту работу осуществлять на уровне современных требований, преподавателям, кураторам необходима квалифицированная помощь со стороны кафедр политологии и права, отечественной и мировой истории.

Для обоснованного планирования и продуктивной организации политического воспитания преподаватель должен знать общее настроение академической группы, политические интересы и направленность каждого студента, их принадлежность к общественным организациям. При этом необходимо опираться на пожелания и предложения самих студентов, включить их самих в подготовку и проведение конкретных мероприятий. Очень важно «разбудить» активность студентов, их интерес к политической жизни Беларуси, СНГ, мира. «Горячих точек» на нашей планете немало: военные конфликты, борьба за рынки сбыта продукции, сырьевые базы, сферы влияния; это политическое противостояние государств, народов, партий. Привлечь внимание студентов к подобным вопросам — довольно сложная и тонкая задача. В современных условиях целесообразно использовать следующие формы работы:

политические информации, тематические и обзорного типа — хроника событий в Беларуси, в странах СНГ, в мире;

доклады о международном положении «Наша планета сегодня», «Наша республика сегодня» и т.д.;

встречи с политологами — «Вопросы и ответы»;

дискуссии по особо актуальным вопросам или событиям общественно-политической жизни;

встречи с работниками посольств, аккредитованных в Беларуси; информационные сообщения о политических партиях, молодежных и детских организациях, функционирующих в республике;

походы — многодневные и выходного дня — по историческим и героическим местам Беларуси;

участие в уходе за культурными и историческими памятниками;

вовлечение студентов в работу патриотических, исторических, краеведческих и других клубов;

проведение государственных и национальных праздников.

Продуктивно организованное политическое воспитание способствует формированию патриотизма и интернационализма, национального сознания, гражданских чувств, активной гражданской позиции.

Важное значение имеет объективное научное освещение истории Беларуси и бывшего Советского Союза, успехов и недостатков общественно-политического и народнохозяйственного развития советского периода существования нашего государства. Студенты должны знать правду о Великой Отечественной войне, о партизанском движении на территории Беларуси, республик СССР и других стран, о народных героях и предателях Родины, о значении нашей победы во Второй мировой войне.

Особое внимание необходимо обратить на формирование активной гражданской позиции, на развитие интереса к жизни общества, поскольку в настоящее время значительная часть студентов проявляет равнодушие к вопросам политики, остается индифферентной по отношению к событиям общественной жизни. Помимо участия в мероприятиях политического характера, которые проводятся в академической группе и в масштабе факультета, важное значение имеет ежедневное чтение газет различной политической направленности, сопоставление и анализ политических фактов и событий в изложении журналистов, политических комментаторов и общественных деятелей.

Политические взгляды и убеждения формируются лишь тогда, когда каждый студент самостоятельно их вырабатывает в результате раздумий, размышлений, аналитической деятельности. Как правильно отметил русский публицист Д. И. Писарев, «...убеждения нельзя купить в книжной лавке или позаимствовать у добрых знакомых. Не передаются они и по наследству. Их нужно выработать в своей голове». Не поддаются взгляды и убеждения прямой проверке, они проявляются в делах и поступках студентов, во взаимоотношениях с другими людьми. Особенно четко они выкристаллизовываются в годы испытаний для народа, для Отечества.

Целесообразно выделить педагогические условия, которые могут помочь более эффективно организовать политическое воспитание студентов в академической группе:

активное участие студентов в подготовке и проведении мероприятий в качестве политинформаторов, авторов обзоров политической литературы, периодической печати и телевизионных тематических передач, организаторов походов и т.д.;

разнообразие форм и методов при проведении политических мероприятий;

учет возраста и уровня политической культуры студентов;

методологическая подготовка преподавателя, достаточно высокий уровень его политической культуры.

О продуктивности продвижения политического воспитания студентов отчасти можно судить по наращиванию политических знаний, по наличию умений ведения политической информации и пропаганды, по активности их гражданской позиции. Между политическим образованием и воспитанием студентов и их поведением не должно быть разрыва.

*Нравственное воспитание.* В последнее десятилетие произошла не только перестройка методологических основ политического воспитания, существенные изменения претерпели ценностные ориентации нравственного воспитания. Новые общественные установки оказали влияние на сознание молодежи. Если 10-15 лет назад престиж студентов в академической группе определялся положительными нравственными качествами, то в настоящее время, как показывает опрос, рейтинг нравственных качеств, характеристик личности выглядит следующим образом: умение приспособиться к обстоятельствам жизни; возможность найти высокооплачиваемую работу; умение «делать деньги»; способность всегда извлекать для себя выгоду, ставить превыше всего личные интересы.

Анализ названных и других нравственных характеристик, которым отдают предпочтение студенты, позволяет сделать вывод, что многие из них ориентированы на эгоистически-личностные установки и интересы, на умение удовлетворять свои потребности любыми способами. Формированию подобной ориентации помогают рекламные плакаты и объявления, журнальные киоски, отдельные газеты, которые сознательно осуществляют пропаганду эгоистического нравственного кодекса, одновременно вытесняя из сознания людей возвышенные нравственные устремления, качества, порывы. Нравственный мир современной студенческой молодежи противоречив. В пестроте мнений и оценок целесообразно выделить то, что в значительной мере предопределено конкретными современными обстоятельствами, и отличать минутные ценности от вечных проблем нравственного сознания. При организации воспитания следует опираться на глубинные ценности человеческого существования, которые могут стать основой для духовного возрождения молодого поколения.

Кроме того, нельзя забывать о существующей неоднородности морального развития студентов одного и того же возраста. Поэтому воспитательная работа в академической группе должна проводиться с учетом структуры и содержания нравственного «я» студента, уровня развития его сознания, нравственного опыта. Необходимо выявить общую картину нравственного развития студентов, характер складывающихся межличностных отношений, наблюдать за происходящими изменениями в данной сфере.

В содержание нравственного воспитания входит формирование нравственного сознания, отношений, качеств, навыков и привычек, связанных с соблюдением норм, правил и требований общественной морали. Формирование нравственной культуры означает превращение моральных норм, правил и требований в знания, навыки привычки поведения личности, ее отношения с окружающим миром и людьми. Раскрытию содержания нравственного воспитания могут помочь следующие мероприятия:

цикл микролекций (бесед) об истории развития морали, об изменениях в «нравственном кодексе» общества;

организация дискуссий по острым нравственным проблемам;

проведение педагогических игр на нравственные темы (типа «мозговой атаки»);

приобщение студентов к разнообразным видам деятельности с целью формирования у них нравственных отношений и качеств;

обучение нормам этикета, правилам культуры поведения в различных ситуациях;

совместная разработка норм и правил поведения и взаимоотношений, т.е. своеобразного нравственного кодекса группы.

Одним из факторов нравственного воспитания является учебный труд. Он не только служит источником знаний и умений, развития познавательной активности и профессиональной подготовки студентов, но и способствует формированию многих нравственных качеств личности будущего специалиста: трудолюбия, настойчивости, стремления преодолевать трудности.

Средством нравственного воспитания студентов может стать личность преподавателя вуза, его нравственный облик, поведение, идеалы. Влияние личности преподавателя осуществляется в процессе педагогической деятельности, общения со студентами после занятий. На формирование нравственных качеств студентов сильное влияние оказывает характер отношений, сложившихся между ними и преподавателем.

Нравственное воспитание взаимосвязано с политическим воспитанием. Эта связь находит свое отражение в единстве содержания некоторых понятий, которые отражают основы моральных и политических требований и задач воспитания (гуманизм, патриотизм, интернационализм и др.). Ведущие принципы внешней и внутренней политики нашего государства — мирное сосуществование, уважение прав всех народов, дружба, взаимопомощь, сотрудничество как внутри страны, так и с другими странами — имеют высокий нравственный смысл. В этом еще одно проявление единства нравственных и политических целей воспитания, их взаимная обусловленность.

Нравственное воспитание связано с правовым воспитанием. Многие правовые нормы первоначально возникали как нормы этические, нравственные, а затем приобрели статус правовых законов. Если выполнение правовых норм имеет обязательный характер и контролируется соответствующими административными органами, то соблюдение нравственных требований и норм зависит от человека и контролируется коллективом, общественным мнением, а также сознанием личности.

О значении нравственного воспитания писали многие известные просветители, педагоги, философы. Например, наставление древнеримского философа Сенеки «Научись сперва добрым нравам, а затем мудрости, ибо без первой трудно научиться последней» звучит актуально и для современных студентов.

Таким образом, смысл нравственного воспитания состоит прежде всего в том, чтобы превратить общественные моральные требования в личные нравственные ценности человека, сделать их внутренне необходимыми.

*Экономическое воспитание.* Переход общества к рыночной экономике усиливает необходимость введения широкого экономического всеобуча молодежи. Основной путь его реализации — учебный процесс в вузе, который может быть дополнен организацией экономического воспитания студентов во внеаудиторной работе.

Изучение мнения студентов по ряду вопросов экономического характера свидетельствует, что 30–45 % студентов считают «бережливость, расчетливость, экономность» отрицательными качествами и осуждают их. Около 80 % студентов не знают, какова квартирная плата семьи, сколько платит семья за газ, свет, воду, во что обходится питание, одежда и т.д. Эти факты свидетельствуют о недостатках в организации экономического воспитания в школе, семье, вузе.

Экономическое воспитание ставит своей целью выработать у студентов совокупность экономических взглядов, представлений, подходов, суждений об экономических процессах, происходящих в стране и в мире, сформировать экономическое отношение к своей жизнедеятельности.

Основные задачи экономического воспитания студентов:

прививать каждому студенту такие экономически значимые качества, как трудолюбие, бережливость, организованность, предприимчивость, настойчивость, хозяйственность, смекалка и т.д.;

способствовать развитию экономической инициативы, экономических мотивов деятельности, экономически целесообразного образа жизни;

формировать бережливое отношение к аудиториям вуза, общедоступности, другим сооружениям;

воспитывать правильное понимание личного бюджета, его связи с семейным бюджетом, развивать бережливый подход к денежным средствам.

Сочетание экономического воспитания с другими направлениями воспитания дает возможность понять, что многие жгучие проблемы современности, вопросы сохранения и дальнейшего развития человечества необходимо решать комплексно, включая и экономические рычаги.

*Экологическое воспитание.* Сегодня экологические проблемы преобладают над многими другими проблемами современности. В силу

этого вопросы экологического воспитания студентов, равно как и подготовки будущих учителей к организации экологического образования и воспитания школьников, приобретают большое значение.

В настоящее время понятие «экология» трактуется достаточно широко и соотносится с природой, социумом и человеком. Экология природы — это наука о нормальном состоянии, безущербном функционировании и воспроизводстве природных объектов, организмов, явлений, процессов и циклов, их закономерных гармонических связях, обеспечивающих полноценное существование природы. Экология социума и человека изучает закономерности отношений между человеком и природой, между людьми в обществе, определяющие нормальное функционирование и жизнедеятельность человека, развитие его физического и психического здоровья.

Экологические нарушения в природе и обществе могут происходить с участием человека, по его вине, и безотносительно к человеку. Для преодоления подобных нарушений человеку необходимы научные знания и активная экологическая деятельность, прежде всего по защите природы.

Экологический подход к охране среды своего обитания у наших предков существовал всегда, он был заложен в вековом опыте народов. К сожалению, в современных условиях мы либо многое утратили из этого опыта, либо неразумно и бездумно относимся к нему. В то же время следует учитывать, что взаимоотношения человека с природой в условиях научно-технического прогресса настолько усложнились, что сегодня народного опыта недостаточно, нужны специальные научные знания о природе и месте человека в ней, т.е. необходима серьезная работа по экологическому воспитанию и образованию детей и молодежи во всех учебных заведениях.

В основу программы экологической работы со студентами могут быть положены следующие задачи:

формирование научных знаний и представлений о системе «человек - природа». Они позволяют понять, что происходит в результате взаимоотношений человека и природы, и как следует поступать с точки зрения экологической целесообразности;

развитие такого отношения к природе, которое определяет характер целей взаимодействия с природой, выбор мотивов и стратегий целесообразного поведения в природе;

формирование системы умений и навыков взаимодействия с природой, направленное на осуществление целесообразной экологической деятельности.

В работе со студентами можно выделить следующие направления, которые способствуют конкретизации основных задач:

развитие интереса к вопросам взаимоотношений человека с природой;

формирование экологического восприятия — умения видеть, слышать, обонять, осязать природу во всей ее гармоничной естественной и эстетической целостности;

формирование философского понимания значения экологии для человека;

развитие социально ценных мотивов личного отношения студентов к природе;

вовлечение студентов в непосредственную работу по охране природы и среды обитания;

осуществление экологического дизайна интерьера учебных аудиторий, кабинетов, коридоров: размещение комнатных растений, растительных композиций, аквариумов, плакатов и фотостендов на экологические темы.

Для реализации задач экологического воспитания можно использовать следующие формы работы: тематические доклады студентов естественного (биологического) факультета «Окно в природу», проведение экскурсий «Экологическая тропа», конкурсы фотографий «Удивительное рядом», выставки различных поделок из природных материалов и др.

Работа по экологическому воспитанию студентов требует специальных знаний, поэтому преподавателям, кураторам придется обращаться за методической помощью к кафедрам факультета естествознания, периодически консультироваться с ними.

*Эстетическое воспитание.* Эстетическое воспитание является необходимым компонентом в общей системе разностороннего гармоничного развития личности будущего специалиста. Оно тесно соприкасается с идеологическим, нравственным, трудовым, физическим воспитанием и оказывает многофункциональное воздействие на студентов. В современных условиях культура стала сферой острой идейной борьбы подлинных эстетических ценностей и эстетического суррогата в привлекательной обертке. Причем псевдокультура представлена достаточно широко. Свидетельством тому являются книжные прилавки в подземных переходах, бульварные шлягеры на эстраде, диски и кассеты с записями боевиков и порнографических фильмов. Именно поэтому эстетическое воспитание вместе с нравственным выходит на передовые рубежи в вузовской

жизнедеятельности. Его целью является формирование эстетической культуры студентов.

При организации эстетического воспитания студентов решается ряд конкретных задач: происходит развитие чувств, сознания, поведения и деятельности студентов. Уровень эстетической воспитанности будущих специалистов неодинаков, поэтому в первую очередь необходимо осуществить ее диагностику. При помощи определенных мероприятий можно оказать влияние на формирование эмоционально-чувственного отношения к прекрасному и безобразному, возвышенному и низменному, героическому и пошлому в жизни, искусстве, быту, поведении, на развитие эстетической активности, на формирование эстетических интересов и потребностей.

В вузах необходимо организовать эстетическое просвещение, основная задача которого состоит в усвоении студентами знаний в различных областях культуры, в развитии их интересов в области эстетики. Студенты должны овладеть культурным наследием прошлых эпох. Это поможет им выработать свое отношение к современному искусству и литературе, проявлять интерес к новым тенденциям и направлениям в сфере культуры.

Возможности эстетического просвещения студентов в академической группе достаточно широки. Это беседы, лекции на определенные темы культуры и искусства; диспуты по отдельным острым проблемам, связанным, например, с музыкой или живописью; чтение книг по искусству; встречи с деятелями культуры.

Важной задачей эстетического воспитания в академической группе является формирование идеала и на его основе вкусов. Эстетический идеал — это образ совершенства. Эстетический вкус позволяет тоньше и глубже оценить эстетические достоинства объектов окружающего мира, проявляется в одежде, в отношении к моде, внешнему виду человека, к оформлению домашнего интерьера. Для реализации данной задачи преподаватель может организовать проведение дискуссий, посещение студентами музеев, выставок современной живописи, театральных премьер, музыкальных концертов. Полезными будут встречи с писателями, художниками, композиторами, а также с модельерами одежды, дизайнерами.

Эстетическое освоение мира предполагает практическую, творческую деятельность студентов, развитие стремления вносить красоту в окружающую жизнь, в труд. Куратор обладает определенными возможностями по развитию у студентов художественно-творческих способностей и эстетической активности. Целесообраз-

но привлекать студентов в коллективы художественной самодельности: ансамбли песни и танца, музыкальные студии, вокально-инструментальные группы, проводить выставки студенческих творческих работ, олимпиады.

Ведущими средствами эстетического воспитания являются художественная литература, музыка, живопись, театр, скульптура, архитектура, природа, а также самые массовые виды современного искусства и техники — телевидение и компьютер. Наиболее популярными среди студентов, как показывает опрос, стали музыка и видеофильмы. Обилие кассет и дисков на рынке культурных услуг делает видеофильмы и музыку широкодоступными, и в этом кроется определенная опасность, так как большинство видеофильмов не являются высокохудожественными произведениями, более того, отрицательно влияют на нравственные устои и эстетические вкусы молодежи. Противостоять этому явлению трудно, но возможно, если проанализировать студенческие увлечения экранизированными произведениями литературы и искусства. Преподаватель может организовать просмотр в группе одного из фильмов, а затем, по горячим следам, осуществить его острый объективный анализ. Но каждый из фильмов подвергнуть критическому разбору невозможно, поэтому главное направление работы — формирование у студентов эстетического вкуса, интереса к высокохудожественным экранизированным произведениям, неприятия пошлых и аморальных видеофильмов, музыки, вокальных групп. В более глубоком смысле речь должна идти о формировании эстетических ценностей, поскольку именно они позволяют ориентироваться в мире культуры.

*Трудовое воспитание.* В современных условиях, когда труд перестал восприниматься в общественном сознании как «дело чести, доблести и геройства», принципиально изменилось отношение к трудовому воспитанию молодежи. Современные студенты воспринимают труд как средство финансовой поддержки жизнедеятельности: многие из них сегодня вынуждены работать, так как стипендия не может обеспечить удовлетворение насущных жизненных потребностей.

В подобных условиях осуществлять трудовое воспитание сложно. Опыт показывает, что реально оно может быть организовано в двух основных направлениях. Во-первых, это система мероприятий по подготовке к будущей профессиональной деятельности. Во-вторых, пропаганда волонтерства и вовлечение студентов в строительные, сельскохозяйственные, педагогические и другие отряды,



действующие в летний период. Следует изучить материальное положение студентов и (в случае необходимости) оказать содействие в трудоустройстве на временную работу.

Задачи трудового воспитания студентов заключаются в следующем:

- формирование устойчивых убеждений в необходимости труда на пользу общества и для личного блага;
- психологическая подготовка к трудовой деятельности;
- практическая подготовка к труду;
- формирование трудового образа жизни;
- продолжение профориентационной деятельности.

Осуществляя в той или иной форме профориентационную подготовку к будущей деятельности, необходимо не забывать о складывающихся новых рыночных отношениях и об их влиянии на все сферы профессиональной деятельности. Психологически и практически студенты должны быть готовы к труду в конкурентных условиях.

**Физическое воспитание.** Это направление воспитания требует специальной базы и руководства со стороны специалистов, в силу чего в академической группе ограничены возможности для его полноценной организации. В академической группе реально проведение дней здоровья, соревнований по отдельным видам спорта, спортивно-туристических походов выходного дня, осуществление пропаганды спортивных достижений республики, разъяснение важности физической культуры в жизни каждого человека.

Простейшей формой физического воспитания является утренняя зарядка — гимнастика для всего организма. Для нее не требуются специальные знания, оборудование или особые условия. Утренняя зарядка доступна всем. Надо стремиться к тому, чтобы каждый студент начинал ею свой рабочий день.

**Валеологическое воспитание.** Это новая область научных знаний и практической деятельности, целью которой является проявление заботы о своем здоровье. Валеология понимает здоровье довольно широко. Это не только отсутствие болезней или физических отклонений, но и сохранение нравственного, психологического, интеллектуального здоровья. В древности говорили: «В здоровом теле — здоровый дух». Это образное выражение раскрывает сущность, направленность валеологического воспитания студентов. Важно добиться, чтобы студенты составляли и выполняли режим дня (учебы, работы, отдыха) с учетом биоритмов дня, недели и времени года, ежедневно занимались физической зарядкой, соблюдали правила гигиены, заботились о чистоте жилого помещения. Необходимо,

чтобы студенты избавлялись от вредных привычек, которые подрывают здоровье: курения, употребления алкоголя, наркотиков, токсических средств.

Немаловажное значение для здоровья студентов имеет режим дня, по мысли И. П. Павлова — внешний стереотип. Чем он строже и точнее, тем лучше организует внутренний динамичный стереотип, который лежит в основе регламентации деятельности студентов, на базе которого формируются привычки и навыки.

Названные компоненты помогут обеспечить здоровый образ жизни, успехи в учебе и труде, хорошее самочувствие.

### **Схематическая модель реализации основных направлений воспитания**

Мы рассмотрели основные направления воспитательной работы в вузе. Это необходимо для того, чтобы организаторы воспитания более четко представляли специфический характер и содержание воспитательного процесса по решению блока задач каждого направления.

Направления воспитания в педагогическом процессе университета не изолированы друг от друга. Материализуясь в тех или иных мероприятиях, они могут переплетаться, дополнять друг друга, благодаря чему мероприятия приобретают более насыщенный характер. Например, проводится экскурсия в музей Великой Отечественной войны. Основная цель - ознакомить студентов с историей борьбы советского народа с врагом, показать героизм белорусской молодежи в годы войны. Это — политическая цель. Но в процессе проведения экскурсии студенты узнают о высоких нравственных качествах народа (мужестве, самоотверженности, стойкости, храбрости, жертвенности и др.), которые были важным фактором победы над врагом.

При организации воскресника по благоустройству территории вуза, города могут быть выдвинуты задачи трудового, нравственного, физического воспитания. Таким образом, в одном мероприятии чаще всего реализуются конкретные задачи двух-трех направлений воспитания.

#### **3. Содержание и формы воспитательной работы в вузе**

При организации внеаудиторной воспитательной работы со студентами в вузе используется определенное содержание в соответствии с конкретными направлениями, которые избираются в зависимости от стоящих задач.

Как известно, содержание обучения студентов определяется учебно-тематическими планами, программами, учебниками и учебно-методическими пособиями. Тематические планы и учебники по внеаудиторной воспитательной работе со студентами в настоящее время отсутствуют. При отборе содержания воспитательного процесса преподаватели высшей школы ориентируются:

на современную Концепцию воспитания студенческой молодежи, разработанную и утвержденную Министерством образования Республики Беларусь;

программы воспитания студентов, разработанные управлениями (отделами) воспитания вузов, деканатами.

Это документы, как правило, долговременного действия, рассчитанные на ряд лет. Опираясь на них, организаторы воспитания студентов руководствуются:

постановлениями коллегии Министерства образования Республики Беларусь по вопросам воспитательной работы в вузе;

решениями совета и ректората вуза, деканатов;

требованиями времени, т.е. теми общественно-политическими событиями, которые происходят в стране и мире;

рекомендациями ЦК Белорусского республиканского союза молодежи;

решениями особо важных правительственных совещаний по вопросам работы с населением и воспитания молодежи.

Содержание воспитательного процесса реализуется посредством определенных форм. В условиях вуза используются массовые (тематические вечера, спортивные соревнования, воскресники по благоустройству), групповые (секции, кружки, студии, клубы), индивидуальные (беседы, индивидуальные задания) формы воспитательной работы со студентами.

Методика подготовки и проведения массовых и групповых мероприятий имеет индивидуальный характер, который определяется уровнем методической культуры и интересами организаторов мероприятий.

В условиях высшей школы наибольшее распространение получили следующие формы внеаудиторной воспитательной работы: тематические вечера, дискотеки, спортивные соревнования, туристические походы, клубные занятия по интересам, диспуты, экскурсии, коллективы самодельности – хоровые, хореографические, театральные, воскресники по благоустройству, политические информации, строительные студенческие отряды, волонтерская деятельность, создание тематических музеев и др.

В вузе роль преподавателя как организатора внеаудиторной воспитательной работы значительна, но все же не так велика, как в школе. Это объясняется уровнем социально-гражданской зрелости студентов. В вузе сами студенты, особенно на старших курсах, становятся организаторами различных мероприятий и разнообразных видов деятельности: общественно-политической, художественной, трудовой, спортивной, волонтерской, туристической, экологической и т.д. Каждый из видов деятельности студентов имеет свою цель, задачи, содержание. Посредством и в процессе их реализации осуществляется воспитание студентов — участников деятельности.

#### **1.4. Управление в вузе, руководство воспитательно-образовательным процессом**

##### **Вуз, его назначение и статус**

Высшее образование призвано обеспечить потребность общества и государства в специалистах высокой квалификации и потребность граждан в приобретении профессии в избранной сфере деятельности.

Система высшего образования в стране строится на следующих основных принципах: государственности, всеословности, фундаментальности.

Государственность высшей школы выражается в том, что она призвана обеспечить страну нужными по количеству и должными по качеству кадрами высококвалифицированных специалистов. Государство должно быть самодостаточным в своем кадровом потенциале.

Всеословность — основополагающая нравственная норма отечественной высшей школы, означающая, что все граждане страны имеют равный доступ к образованию и равные возможности его получения, независимо от имущественного положения и сословного происхождения.

Фундаментальность — соединение научного знания и процесса образования. Только фундаментальное научное образование может быть эталонным. В науке и высоких технологиях произошли глубокие изменения, которые могут использовать только высокообразованные люди.

Для решения задач, стоящих перед высшим образованием, в Республике Беларусь создаются высшие учебные заведения. Решение принимает Совет Министров на основании предложений Министерства образования и других министерств.

В настоящее время в Беларуси, как и в других странах СНГ, функционируют государственные и негосударственные вузы. Деятельность вузов государственного типа финансируется из государственного бюджета и частично из средств, полученных за оказание платных услуг. Негосударственные вузы создаются юридическими или физическими лицами, проходят три этапа утверждения: лицензирование, аттестацию, аккредитацию. Они финансируются учредителями, а также самими студентами, которые вносят плату за обучение.

Современные негосударственные вузы имеют своеобразных «предков» — «неправительственные вузы», которые в России стартовали в начале XIX в. «по частному почину и благодаря частной предприимчивости» в тех областях образования, в которых государство не справлялось с непрерывно расширяющимся воспроизводством квалифицированных специалистов.

В советской системе образования негосударственных или частных учебных учреждений не было, их стали создавать в конце 1980-х гг. Отношение к ним двойственное. С одной стороны, признается, что негосударственные вузы более мобильны, чутко реагируют на потребность в специалистах новых профессий; с другой стороны, эти вузы не всегда в состоянии осуществлять подготовку таких специалистов по государственным стандартам. Может быть, прав был Аристотель, утверждавший, что образование есть «функция государства, осуществляемая им для вполне определенных и конкретных целей». История свидетельствует, что если правительство осуществляет стабильную государственную образовательную политику, своевременно проводит необходимые реформы, то прогресс в этой сфере общественной жизни всегда налицо.

В настоящее время основными типами государственных высших учебных заведений в Беларуси являются университеты, академии, институты, высшие колледжи. Высшее образование имеет три ступени: по завершении подготовки выпускники получают дипломы специалиста, бакалавра, магистра. Вузы республики в соответствии с Болонской декларацией переходят на двухступенчатую систему высшего образования.

Высшие учебные заведения действуют на основе собственного устава, утвержденного в установленном порядке, который разрабатывается в соответствии с «Положением о высшем учебном заведении» (утверждено Министерством образования Республики Беларусь в 1993 г.). Уставом определяется структура учебных, научных

и других подразделений данного вуза, их права и обязанности, а также схема управления и руководства вузом.

Многие современные вузы являются собой сложный образовательный комплекс, в котором интегрированы учебные, методические и научные учреждения, а также библиотечные, издательские, спортивные центры, общежития и другая социальная сфера. Целью создания таких комплексов как нового типа учреждения образования является повышение эффективности и качества учебно-воспитательного процесса, использование материальных и информационных ресурсов для подготовки специалистов и проведения научных исследований по приоритетным направлениям развития образования, науки, культуры, техники и социальной сферы. Подобные комплексы создаются преимущественно на базе ведущих университетов.

Управление (руководство) университетским комплексом принципиально отличается от управления и руководства обычным вузом.

#### **Менеджмент, структура управленческих органов в вузе**

Современное учреждение высшего образования — сложная социально-педагогическая система. Управление, или менеджмент является одной из важнейших ее характеристик.

«Менеджмент» (manage) — слово английского происхождения, означает «управлять». Как считает Н. И. Кабушкин, это «наука и искусство побеждать, добиваться поставленных целей, использовать труд, мотивы поведения, интеллект людей».

Термин «управление» шире термина «менеджмент», так как применяется к различным видам человеческой деятельности (например, управлять автомобилем, техническими системами). Менеджмент означает управление социальными и экономическими процессами на уровне организации, управление хозяйственной деятельностью и персоналом.

В последние годы в научной литературе появился термин «педагогический менеджмент», который связан с управлением различными сферами жизнедеятельности учреждений системы образования.

*Управление* (или менеджмент) означает сознательное регулирование сложных процессов и отношений, протекающих или имеющих в вузе: учебных, воспитательных, научных, методических, организационных, хозяйственных, с целью получения высоких результатов за надлежащий период при использовании оптимальных средств и ресурсов.

Главный смысл управления вузом состоит в целенаправленном воздействии администрации вуза, коллегиальных органов на структурные подразделения вуза, на профессорско-преподавательский состав, на студентов для получения оптимальных результатов в воспитательно-образовательном процессе, в профессиональной подготовке специалистов. В высшей школе управление распространяется на ее структурные подразделения и профессорско-преподавательский состав, а через них — на учебно-воспитательный процесс и научную работу. Внутри каждого вуза складывается своя система управления и руководства его деятельностью, состоящая из двух подсистем: управляющей и управляемой. Ведущей является управляющая подсистема, которая объединяет руководителей вуза и его структурных подразделений, коллегиальные органы, профессорско-преподавательский корпус, частично — обслуживающий персонал.

К управляемой подсистеме относятся студенты, их общественные и профильные формирования. В зависимости от содержания управленческих задач к управляемой подсистеме могут относиться и преподаватели вуза.

Механизм управления и руководства, взаимодействие различных органов и руководящих лиц на правах координации и субординации функций позволяют осуществить решение всего комплекса задач, стоящих перед вузом.

Эффективное решение комплекса задач обеспечивается эффективной системой управления, которая создается менеджерами-руководителями структурных подразделений вуза. Для руководителя любого ранга необходимы профессиональные знания и умения, общая и психолого-педагогическая культура, способности, а также наличие определенных психофизиологических качеств.

#### **Специфика работы администрации вуза различных уровней**

В высших учебных заведениях администрация (управленческий аппарат) представлена на трех уровнях: вуза, факультета, кафедры. На уровне вуза администрацию представляют ректор, проректоры, начальники управлений и отделов, заведующие секторами, директора или начальники центров (научных, методических и др.). К обслуживающему руководящему персоналу относятся директора (заведующие или начальники) общежитий, учебно-производственных хозяйств или баз, столовых, профилакториев, домов отдыха и других подразделений социальной сферы.

На уровне факультета в администрацию входят декан, его заместители, работники деканата, на уровне кафедры — заведующий кафедрой, его заместители.

Ректор избирается советом вуза и утверждается соответствующим министерством. Этим же министерством назначается и главный бухгалтер (начальник управления бухгалтерского учета и финансов). Проректоры, начальники управлений и отделов, руководители других подразделений общевузовского уровня назначаются приказом ректора.

Деканы избираются советом факультета, затем утверждаются приказом ректора. Заведующие кафедрами избираются на конкурсной основе в установленном порядке. Руководители всех структурных подразделений вуза в своей работе опираются на *принципы единоначалия*, т.е. несут персональную ответственность за вверенный участок работы, имеют право отдавать приказы или распоряжения, исполнение которых является обязательным для всех указанных в данных документах лиц.

*Коллегиальными органами* вуза являются: ректорат, совет вуза, советы факультетов, учебно-методические советы, редакционно-издательский совет и др.

Коллегиальные органы управления — каждый на своем уровне и в пределах своей компетенции — решают различные вопросы жизнедеятельности вуза, его структурных подразделений: утверждают перспективные и текущие планы работы; слушают отчеты подразделений (факультетов, кафедр, лабораторий, управлений, отделов); обсуждают проблемные вопросы научного, учебного, профессионального порядка; занимаются кадровыми вопросами и т.д. Так реализуется *коллегиальная форма управления вузом*.

Наличие двух форм управления в вузе необходимо, это оптимальный вариант управления. Он дает возможность сочетать совместное, коллегиальное обсуждение и анализ выполненной работы, стоящих задач, выдвинутых вопросов и нести персональную ответственность всех должностных лиц за вверенный участок работы, за принятые решения. Для достижения высоких результатов в своей деятельности администрация и коллегиальные органы должны работать согласованно, скоординированно, опираясь на сотрудничество и гласность.

Основным учебным и научным подразделением вуза является *кафедра*, деятельность которой регламентируется «Положением о кафедрах вузов Республики Беларусь». В учебных заведениях функционируют кафедры двух типов — общевузовские и факультетские, они охва-

тывают разные сферы деятельности. В состав кафедры могут входить учебно-научные, научно-исследовательские, хозяйственные и другие подразделения, группы, лаборатории, действующие временно или постоянно.

Кафедра объединяет преподавателей одной специальности. Преподаватели и научные сотрудники в государственных вузах принимаются на работу и освобождаются от работы с учетом процедуры конкурсного отбора. Кроме того, они должны быть оформлены на работу по контрактной системе. Каждые пять лет преподаватели проходят аттестацию и избираются на должность советом вуза. С целью повышения квалификации и профессионального роста преподаватели имеют право на стажировку.

Кафедры работают по плану, на своих заседаниях обсуждают вопросы хода воспитательно-образовательного процесса, научной и методической работы, слушают отчеты преподавателей, утверждают учебно-тематические планы, учебные программы, темы диссертационных исследований, обсуждают диссертации, учебники, методические пособия и другие вопросы, круг которых достаточно широк. Руководство работой кафедр, в зависимости от их подчиненности, осуществляют управления и отделы вуза либо деканаты.

*Руководить* — значит управлять, наставлять должностных лиц структурных подразделений внутри вуза, профессорско-преподавательский состав, как эффективнее решать вопросы учебно-воспитательного процесса, научной работы на основе предварительного анализа их деятельности.

Все процессы жизнедеятельности вуза осуществляются в установленные периоды — в течение учебного года, который представляет законченный цикл педагогической деятельности. Вопросы управления и руководства внутри вуза также подчинены этому циклу, который включает определенные этапы:

- фиксация и анализ исходного состояния субъектов деятельности и объектов управления;
- прогнозирование и планирование деятельности образовательного учреждения;
- правильная постановка целей и их ранжирование по степени важности и фактору времени;
- рациональная расстановка кадров, распределение обязанностей, установление связей между подсистемами и управление этими связями;

- организация образовательной деятельности, сбор информации и эффективность ее использования;
- всесторонний контроль, анализ и своевременная реакция на изменение внутренней и внешней среды для предупреждения или скорейшей ликвидации недостатков;
- система повышения квалификации, опыта и мастерства профессорско-преподавательского состава и менеджеров вуза всех уровней.

### **Руководство воспитательно-образовательным процессом и научной работой в вузе**

Воспитательно-образовательный процесс и научная работа являются двумя равнозначными видами деятельности в вузе университетского типа. Непосредственным организатором этих видов деятельности является профессорско-преподавательский состав. При этом преподаватели руководствуются учебно-программной документацией нормативного типа, учебно-методическими комплектами, а также программой воспитательной работы, которая разрабатывается в каждом вузе на длительный период.

Научная работа планируется, как правило, на пять лет и организуется преподавателями индивидуально, но многие кафедральные темы носят коллективный характер. Преподаватели могут участвовать в исследованиях конкурсных и хозяйственных тем.

Преподаватели являются организаторами научно-исследовательской работы студентов. Они руководят научными кружками, клубами, лабораториями, проведением олимпиад по предметам, научно-практических конференций, научных чтений, изданием сборников студенческих работ. Студенты старших курсов могут привлекаться к научной работе кафедры или лаборатории, в том числе и к экспериментальным исследованиям.

Организуя учебно-воспитательную и научную работу, преподаватели вуза решают серию педагогических задач функционального и процессуального характера. *Функциональные задачи* связаны с общетеоретической, специальной, научной, профессиональной подготовкой студентов, с формированием личности специалиста. *Процессуальные задачи* включают комплекс неоднородных мер и средств организации и руководства самим процессом профессиональной подготовки студентов,

Особенностью педагогического руководства (менеджмента) является характер взаимодействия преподавателя со студентами. Практика организации учебно-воспитательного процесса выявляет

один из педагогических парадоксов, который состоит в том, что далеко не всегда хорошо подготовленные занятия, содержательно и эмоционально выразительные лекции и семинары сопровождаются получением прогнозируемого результата, в то же время обычные (рядовые) занятия могут обеспечить получение эффективного результата. Основная причина этого парадокса заключается в том, что в первом случае преподаватель не сумел включить студентов в познавательный процесс, во втором — была хорошо организована их познавательная самостоятельная деятельность.

Таким образом, профессорско-преподавательский состав вуза является организатором и в то же время руководителем учебно-воспитательного процесса и научной работы студентов, а также других видов их деятельности.

### Самоуправление в высшей школе

**Сущность университетского самоуправления.** Первыми высшими учебными заведениями, как известно, были университеты. В Европе они начали создаваться в период Средневековья. Старейшие университеты — Константинопольский, Болонский, Парижский, Гейдельбергский и др. играли немаловажную роль в духовной и социально-политической жизни своих стран. На их базе формировалась университетская культура, совокупность определенных форм жизнедеятельности. Несмотря на то что университеты находились под жестким контролем духовных и светских магнатов, они пользовались значительными привилегиями, а их образ жизни строился в основном *на принципах самоуправления.*

Самоуправление в средневековом университете имело свои особенности. Основу его составляли выборность и сменяемость кадров. Все должностные лица в университетах были выборными. Существовали определенные правила избрания магистров, докторов, профессоров. Деканов и ректоров университетов, например, имели право избирать лишь магистры и профессора данного вуза. Эти должностные лица выбирались на непродолжительный период: от 3 месяцев до 1 года.

Особенностью университетского самоуправления была широкая коллегиальность при обсуждении и решении насущных вопросов. Заседания советов факультетов и университета, собрания по факультетам и общеуниверситетские, на которых с правом решающего голоса присутствовали преподаватели и студенты, проходили довольно часто и бурно.

Подчиняясь совету университета, ректор в то же время осуществлял единоначалие. Его права были весьма значительными. Он председательствовал в совете университета и на общем собрании преподавателей и студентов, принимал присягу у будущих преподавателей и студентов, занимался общежитиями и казной, покупкой и продажей книг и вина, вел учебное разбирательство и выносил приговор в соответствии со статутами университета по делам уголовного и дисциплинарного характера. Должностным лицам городов запрещалось вмешиваться в дела, подведомственные ректору, но они были обязаны содействовать исполнению решения, вынесенного ректором.

Значительная юридическая и социально-политическая автономия университетов, а также их права и привилегии накладывали отпечаток на положение студентов, сферу их жизнедеятельности. С одной стороны, они были ограничены различными дисциплинарными статутами, с другой — имели немалые права и свободы, участвовали в университетском самоуправлении. Например, студенты Пражского университета (Карлов университет) в XV в. принимали участие с правом решающего голоса в общих собраниях, вникали в различные вопросы жизни университета, обсуждали книги, которые следовало запретить для чтения, участвовали в разрешении национальных конфликтов внутри университета, организовывали работу землячеств и других самостоятельных объединений.

В Парижском университете студенты, несмотря на юный возраст (15–21 год), пользовались достаточно большими правами, причем послушание студентов не было абсолютным. Сохранились «проповеди» магистров, которые позволяют сделать вывод о свободном стиле общения студентов и профессоров в различных ситуациях, в том числе и на популярных тогда диспутах «О чем угодно».

Однако самостоятельного студенческого самоуправления в европейских университетах фактически не существовало, представления о нем являются преувеличенными. Правомернее говорить о самоуправлении и самостоятельности самих университетов в эпоху средневековья. Лишь в отдельных университетах (например, Болонском) студенты принимали широкое участие наряду с профессорами в деятельности органов самоуправления.

Определенные традиции самоуправления и университетских свобод были и в России. Первоначально они формировались на базе Московского университета. Жизнь вузов регламентировалась уставами. Если Устав 1863 г., более прогрессивный по сравнению

с предыдущими, предоставлял профессорской корпорации некоторую автономию в решении вопросов учебно-воспитательного процесса и управления вузом, а также право выбирать ректора университета, то Устав 1884 г. фактически уничтожил университетские свободы и традиции самоуправления. Вузы превратились в казенные учреждения.

В начале XX в. студенческое движение приобрело новое направление. Студенты живо реагировали на происходящие в стране события. В 1915 г. демократически настроенные студенты и преподаватели шли «в народ» и разъясняли гибельность и разорительность для страны ведущейся войны, истинный смысл санкционированных правительством немецких погромов. В эти годы самоуправление и самодеятельность проявлялись в проведении студенческих сходок с обсуждением животрепещущих политических проблем. Весной 1917 г. была предпринята попытка проведения студенческого съезда с целью обсуждения актуальных профессиональных и политических вопросов в русле общего демократического революционного движения.

Экскурс в историю развития университетского самоуправления сделан для того чтобы показать, в каких формах функционировали и как исторически изменялись направленность и содержание самоуправления профессоров и студентов. Анализ рассматриваемого феномена позволяет сделать следующие выводы:

- на заре становления университетского образования самоуправление носило смешанный характер: в нем на паритетных началах участвовали профессора, магистры и студенты;
- по мере развития университетов самоуправление приобретало все более глубокое содержание и нормативный статус (как элемент университетской жизни оно находило отражение в уставе);
- университетское самоуправление всегда было связано с общественной активностью субъектов самоуправления, с уровнем развития их сознания, общей и политической культуры;
- организация университетской жизни своими силами обнаруживается уже в ранних университетах, хотя термин «самоуправление» еще не употреблялся; поскольку в литературных источниках того времени существовал терминологический хаос, установить время его выделения как самостоятельной педагогической категории затруднительно;
- степень и формы университетского самоуправления детерминированы развитием демократии или наступлением реакции в общественной жизни.

В советский период развития образования университетское самоуправление более широко функционировало в 1920-е, 1960-е, 1980-е гг., чему способствовали объективные социально-политические процессы, происходящие в стране. На каждом этапе развития советского общества и высшей школы университетское самоуправление имело свои особенности, *свои* органы для решения различных задач вузовской жизни и участия в управлении вузами.

Исторические параллели всегда уязвимы. Сегодня университетское самоуправление в чем-то наследует старые традиции, развивает их, но в то же время приобретает новый облик, связанный с современными общественными тенденциями, с особенностями вузовской жизни. Из глубины веков данный феномен принес свободумыслие и свободолюбие, смелость и решительность, самостоятельность и юношеский максимализм, поиск нового и отрицание рутины. К данным характеристикам следует добавить одну из важнейших современных особенностей — стремление проявиться не только в социально значимых делах вуза, но и в жизни своего города, страны.

Университетское самоуправление — многофункциональное явление с широкой сферой реализации. Это:

- способ организации жизнедеятельности вуза;
- принцип воспитания и самовоспитания;
- фактор развития и углубления демократических основ вузовской жизни;
- средство подготовки студентов и преподавателей к управлению делами общества;
- путь развития социальной активности субъектов самоуправления.

#### **Специфика реализации принципа самоуправления профессорско-преподавательским составом**

Университетское самоуправление функционирует несамо по себе, оно реализуется в коллективе преподавателей и студентов, а также через определенные целевые органы общественных организаций и формирований. Функция самоуправления переплетается с функцией управления в вузе, что создает предпосылки образования достаточно широкой зоны для продуктивного решения всех вопросов организации жизнедеятельности вуза.

Принято считать, что высшим органом самоуправления является *общее собрание* профессорско-преподавательского состава, а также

хозяйственных служб, т.е. собрание (или конференция) трудового коллектива, на факультете — факультетского, на кафедре — кафедрального. На этих собраниях (конференциях) преподаватели и сотрудники вуза обсуждают и решают многие актуальные вопросы работы вуза, факультетов, кафедр. Собрание вправе определять общие тенденции деятельности конкретного коллектива, формировать исполнительные органы (советы, комитеты и др.), подводить итоги работы. Общее собрание есть выражение прямой демократии коллектива, его воли; оно обладает всей полнотой законодательной власти в данном коллективе.

В период между общими собраниями должны действовать органы самоуправления: совет трудового коллектива, профсоюзный комитет, женсовет и др. Кроме постоянно действующих органов самоуправления в университете могут создаваться временные целевые органы для подготовки и проведения конкретных акций, кампаний, мероприятий: оргкомитет по подготовке юбилея университета, оргкомитет по подготовке научного конгресса, проведения олимпиады, конкурса научных работ и т.д.

Преподаватели являются членами всех коллегиальных органов, где составляют 75 % от общего состава. Через решения этих органов они влияют на стратегию деятельности вуза, факультета, любого подразделения. Они могут вносить различные предложения о совершенствовании или реорганизации учебно-воспитательного процесса на имя ректора, ученого совета, Министерства образования. Участвуя в работе методических объединений и комиссий, преподаватели определенным образом влияют на конкретные участки деятельности вуза или факультета. Ведущие преподаватели имеют право разрабатывать авторские учебные программы, готовить учебники и учебно-методические пособия и по ним работать. Особенно широки их полномочия, когда речь идет о вузовском компоненте образования.

### **Особенности студенческого самоуправления**

Студенты, так же как и преподаватели, могут принимать участие в жизни и деятельности вуза, в руководстве многими сторонами его работы.

Студенческое самоуправление осуществляется в двух вариантах. Во-первых, студенты вместе с преподавателями являются членами коллегиальных органов — советов факультета и вуза (составляют 25 %), где принимают равноправное участие в обсуждении и реше-

нии всех вопросов. Студенты входят в состав временных руководящих органов-штабов, комитетов, комиссий, где вместе с преподавателями решают конкретные вопросы. Названный вариант фактически представляет собой *соуправление*.

Во-вторых, студенты самостоятельно организуют жизнедеятельность своего коллектива, проявляют инициативу и самостоятельность в решении собственных вопросов. Они возглавляют свои общественные организации, формирования по интересам, научные студенческие советы; являются организаторами ряда коллективных акций, дел, кампаний — строительных студенческих и педагогических отрядов, волонтерской деятельности, акций милосердия, социальной защиты студентов и т.д. Студенты проводят общие собрания и конференции в масштабе вуза, по факультетам, в академических группах.

В период между собраниями (конференциями) должны действовать избранные на них органы студенческого самоуправления. Однако в настоящее время их в вузах практически нет. В последние пять лет стали избираться студенческие советы, которые берут на себя решение отдельных вопросов университетской жизни. В то же время, как известно, во многих странах существует практика создания федераций студентов в масштабе государства, куда входят вузовские объединения студентов. Их выборные органы являются проводниками молодежной политики.

Перспективной формой студенческого самоуправления стали строительные отряды. Более 40 лет они выполняют социально значимые заказы и задания в области сельского хозяйства, строительных организаций, образования и культуры. Их руководящие органы — штабы обладают определенной спецификой. Она состоит в том, что, с одной стороны, эти штабы являются подлинными органами студенческого самоуправления: им принадлежит вся широта полномочий в сфере производственной деятельности, их никто не ограничивает в принятии решений, они берут на себя ответственность за конечный результат труда. Штабы выражают интересы студентов и при необходимости защищают их права в вузе, а также перед местной администрацией в зоне дислокации строительных отрядов.

С другой стороны, штабы строительных студенческих отрядов не избираются студентами, их состав утверждается (раньше — комитетом ВЛКСМ, теперь — комитетом БРСМ вуза). Штаб устанавливает в отрядах жесткую дисциплину, систему приказов, предъявляет членам четкие требования по организации труда и быта. Штаб руководит работой отрядов, опираясь на принцип единоначалия.



Это продиктовано теми задачами, которые стоят перед отрядами, особенностями труда и образа жизни студентов.

Таким образом, штаб строительных студенческих отрядов является единственным органом студенческого самоуправления в вузе, который органически сочетает демократизм и централизм. Без этого он не сумел бы успешно выполнять свои функции.

При реализации принципа студенческого самоуправления в вузах подчас не обходится без курьезов, когда стремление расширить его зону приводит к созданию искусственных формирований, например, общественных деканатов, или проведению ложно-самоуправленческих мероприятий, типа дня самоуправления. С подобным формотворчеством нельзя связывать особых надежд. Общественный деканат или день самоуправления представляют собой искусственно созданные ситуации «под руководителя» учебного заведения, когда сами студенты играют несвойственные им роли — декана, его заместителя, заведующего кафедрой и т.д. В этом просматривается механическая передача функций администрации даже не органам студенческого самоуправления, а тем или иным студентам. Подобная «игра» к подлинному самоуправлению никакого отношения не имеет. Важно не допустить упрощенной трактовки данного вопроса. Студенческое самоуправление должно осуществляться в студенческом коллективе, через те органы, которые в нем функционируют, собственными формами и методами. Студенты не должны произвольно подменять преподавателей: не вместо них, а вместе с ними решать свою часть общих задач.

Развитие студенческого самоуправления — длительный и сложный процесс постепенного включения студентов в решение сложных процессов жизнедеятельности вуза, во взаимодействие и сотрудничество с преподавателями и различными структурными органами университета, в постепенное восприятие ряда организаторских и управленческих функций. Существует закон взаимосвязи, взаимозависимости: чем более развит коллектив, тем более зрелым является в нем студенческое самоуправление. И наоборот, развитое самоуправление оказывает прогрессивное влияние на становление студенческого коллектива.

Развитие студенческого самоуправления зависит не только от самих студентов, оно детерминировано позицией профессорско-преподавательского состава, руководителей деканатов и университета. На его функционирование оказывают влияние общий микроклимат вуза, степень развития в нем демократических основ, объем делегированных студентам прав и полномочий.

## 2.1. Общие вопросы психологии высшей школы

### Общие вопросы психологии высшей школы

Необходимость совершенствования высшего и среднего специального образования диктуется тем, что долгие годы рост числа специалистов с высшим образованием заслонял собой качество их подготовки, индивидуально-личностное, профессиональное и нравственное развитие. Образование ради образования вело к формированию типа специалиста, который не готов самостоятельно, творчески и на современном уровне решать сложные проблемы, не умеет напряженно трудиться, эффективно руководить коллективом, культурно общаться, самосовершенствоваться, работать над собой. В ходе работы высшей школы должны получать дальнейшее развитие демократические принципы. Важно обогатить идейно-теоретическое, гуманитарное содержание высшего образования, усилить его связь с общественной практикой как основу формирования высоких гражданских, нравственных и творческих качеств личности. Тяжело отразились на образовании господство административно-командного стиля управления, недооценка роли интеллектуального труда, авторитарные методы обучения и воспитания.

Для ускорения темпов прогресса во всех сферах жизни общества необходимо обеспечить воспитание и обучение всесторонне развитых и профессионально подготовленных людей. В числе наук, которые исследуют главную производительную силу общества — человека, его способности и дарования, увеличение пользы, которую он приносит обществу, одно из центральных мест принадлежит психологии. Будучи тесно связанной с общественными, естественными и техническими науками, она расширяет диапазон своей проблематики, все активнее включается в развертывание исследований, в решение задач высшего образования, в научное обоснование воспитания и обучения студентов высшей школы, в изучение особенностей их деятельности и работы преподавателей, в научный поиск путей и условий, реализация которых может повысить эффективность и качество подготовки высококвалифицированных специалистов, развития у них внутренних сил, обеспечивающих духовный рост.

## **Предмет, задачи, методология и методы психологии высшей школы**

**Предмет и задачи психологии в высшей школе.** Психология изучает индивидуальные и групповые психические явления, их сущность, закономерности развития и формирования, место и роль в деятельности и поведении.

Психология отдельного человека, являясь системой, включает в виде взаимосвязанных компонентов психические процессы, состояния, свойства и образования. Изучение психики предполагает выявление ее сущности, динамики, взаимодействия с окружающими условиями, развития, изменения, соотношения, связи компонентов между собой, функционирования в процессе деятельности.

Психические явления могут быть осознанными и неосознанными. Сознание функционирует на основе знаний, познавательных процессов, чувств, воли и других сложных психических явлений. Благодаря сознанию человек выделяет и противопоставляет себя окружающей действительности, определенным образом относится к ней. Сознание позволяет воспринимать мир в его объективных формах, выходить за рамки субъективной значимости. Объектом сознания выступает и внутренний мир человека. На основе сознания развивается самосознание — осознание человеком себя самого как личности, своего места и роли в общественной жизни, отношений с другими людьми, черт характера, физических качеств, собственных действий и поступков, их целей, мотивов и т.д. В центре самосознания находится самооценка.

В зависимости от внутренних и внешних условий, решаемых задач психические явления выполняют оценочные, ориентирующие, контролируемые и побуждающие функции в поведении и деятельности.

Рассмотрим основные компоненты психики, исходя из ее единства с деятельностью и поведением.

**Психические процессы** подразделяются на познавательные, эмоциональные и волевые.

*Познавательные процессы* — ощущения, восприятия, представления, память, внимание, воображение, мышление и речь — дают возможность овладевать знаниями и решать задачи, ориентироваться в обстановке, изучать отдельные объекты и среду в целом, предвидеть события.

*Эмоциональные процессы* окрашивают всю внутреннюю жизнь человека, участвуют в активизации его сил, «дают знать» о соответствии или несоответствии происходящего потребностям и целям.

*Волевые процессы* выражаются в саморегуляции, сознательном, мобилизующем усилии и управлении своим поведением. Наиболее ярко они проявляются в преодолении трудностей и препятствий.

Психические процессы включены в поведение и деятельность людей. Нет ни одной задачи, которая могла бы быть разрешена ими без проявления психических процессов.

**Психические состояния** — это целостные, временные и динамические характеристики психической деятельности (подъем, уверенность, тоска, печаль, удовлетворенность, сомнение, угнетенность, подавленность и т.д.), от которых зависят уровни функционирования познавательных процессов, успехи практических действий, а также результаты внешних воздействий на человека, в том числе управляющих и воспитательных.

**Психические свойства** — самосознание, направленность, характер, темперамент, способности — это интегральные психические явления. Они раскрывают важнейшие психологические особенности человека.

Личность начинает складываться и проявляться тогда, когда на основе сознания и самосознания появляется избирательное отношение к действительности, когда человек становится субъектом поведения и деятельности с определенной жизненной позицией, оценками, притязаниями.

Одни психологи видят главное в личности в отношении ее к окружающей действительности, другие — в нравственном сознании. Не следует считать, что личность — это человек как носитель сознания. Личность богаче и разностороннее.

Рассматривая человека как личность, надо различать следующие близкие понятия.

*Индивид* — человек как представитель человеческого рода. Человек не рождается личностью, он ею становится. Личность формируется в процессе деятельности благодаря воспитанию, влиянию коллектива, морали, культуры. *Индивидуальность* — это своеобразие человека как личности и как индивида.

*Личность* — конкретный человек со всеми его индивидуальными особенностями. Мы не поймем личности, если не разберемся в ее направленности, характере, темпераменте, способностях, самосознании.

Изучая конкретного человека, надо учитывать особенности его психических процессов и состояний, опыта (знаний, умений, навыков, привычек). Главное в личности — ее психические свойства, от

которых зависят протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление опыта.

Развитие личности не предопределяется наследственными и врожденными особенностями человека. Хотя личность и развивается на основе врожденных и наследственных задатков, но главное — влияние общества, коллектива, деятельности, воспитания, обучения. Если человек в раннем детстве попадает на воспитание к животным, он и остается на их уровне.

Неправильно было бы противопоставлять биологический и социальный факторы в развитии личности. Их надо брать в единстве, подчеркивать значение взаимодействия личности со средой, усвоения социального опыта и культуры. Неправильной поэтому является теория социологизации индивидов, приписывающая все среде и отбрасывающая роль наследственных и врожденных факторов в формировании личности.

Важным свойством личности является самосознание — осознание человеком самого себя, своих взаимоотношений с другими людьми, мотивов собственных действий и поступков, личностных качеств. Самосознание тесно связано с самооценкой, анализом результатов своей деятельности, с учетом оценки себя окружающими. Представление о себе складывается при соотношении целей и личного поведения с нормами этики, принятыми в обществе. Самосознание помогает каждому человеку оценивать свои способности, качества и заниматься самосовершенствованием, самообразованием и самовоспитанием.

Наиболее типичные недостатки в самосознании человека — субъективизм, предвзятость, снисходительность, недостаточная самокритичность.

В самосознании студента можно выделить:

- 1) самооценку своих личностных качеств, их соответствие требованиям учебной деятельности;
- 2) представления о качествах, обеспечивающих успехи в будущей профессиональной деятельности и занятии авторитетного положения в коллективе;
- 3) представления о качествах, мотивах поведения, нежелательных в обществе.

Несколько шире понятия о самосознании является понятие «Я», которое выражает единство, целостность и неповторимость личности, ее отношение к самой себе, своим качествам в настоящем и будущем. Познавание «Я» другого человека связано с проникновением в его мысли и чувства, анализом действий и поступков.

*Направленность* как свойство личности — это глубоко мотивированная целеустремленность. Мотивы выполняют в основном функции побуждения и смыслообразования. Вместе с тем они направляют поведение, участвуют в «энергетическом» обеспечении психической активности человека. Основа направленности — мировоззрение, потребности, интересы, склонности, идеалы, убеждения. В направленности выделяются ценностные ориентации — избирательные, относительно устойчивые, заинтересованные отношения человека к материальным и духовным ценностям. Разделяемые личностью социальные ценности, например, свобода, равенство, милосердие, могут выступать в качестве целей жизни и деятельности, регулировать ее поведение. Ценностные ориентации, выражая мировоззрение и нравственные позиции, придают личности устойчивость и цельность. Противоречивость ценностных ориентаций личности, расхождение с ценностными ориентациями других людей (группы, коллектива) — психологический показатель ее маргинальности.

*Характер* — это совокупность относительно устойчивых психических черт, влияющих на все стороны поведения и выражающих отношение человека к труду, людям, коллективу, обществу и самому себе. Характер отражает своеобразие психического склада личности.

На форму проявления характера и поведение человека влияет темперамент, который выражает динамику его психики и сказывается на гибкости и подвижности взаимодействия с внешней средой, на быстроте мышления, памяти, приспособлении к новым условиям жизни.

В психологической литературе выделяют типы личности по признаку направленности на внешний или внутренний мир. При этом интравертированному типу присущи замкнутость, социальная пассивность, сосредоточенность на собственных переживаниях, склонность к самоанализу. Экстравертированный тип характеризуется обращенностью на окружающую действительность, повышенной эмоциональностью, гибкостью поведения, потребностью в общении и активности.

Важным психическим свойством, отличающим одного человека от другого, являются способности, т.е. такие психические особенности, которые позволяют успешно заниматься одной или несколькими видами деятельности и, что важно подчеркнуть, овладевать ими, совершенствоваться в них.

По психическим свойствам можно судить об индивидуальных особенностях личности человека. От этих свойств зависят протекание и проявление психических процессов и состояний, постоянство психической активности, типичной для данного человека. Психологию интересуют особенности его знаний, навыков, умений, привычек, которые условно можно назвать психическими образованиями. Они складываются благодаря фиксации в сознании результатов функционирования психических процессов, состояний, свойств. Психические образования — важное условие успешности решения профессиональных и других задач.

Таким образом, психика представляет собой иерархическую систему, ведущая роль в которой принадлежит психическим свойствам.

Наряду с индивидуальной психикой есть еще возникающие у групп и коллективов людей социально-психологические явления: мнения, традиции, оценки, интересы, вкусы и т.п. Психология группы и коллектива характеризуется взаимоотношениями людей, их настроениями, уровнем сознательности, товарищества, сплоченности, симпатиями, антипатиями и т.д. Личность и коллектив находятся в единстве, оказывают взаимное влияние друг на друга, мера которого зависит от их качеств. Социально-психологические явления играют важную роль в деятельности всех категорий представителей высшей школы.

Психические процессы, свойства, опыт человека, качества коллектива проявляются и формируются в различных видах деятельности. Особенности ее определяются содержанием целей, предметом, на который она направлена, обстановкой, средствами и способами, с помощью которых она осуществляется, результатами. Деятельность и личность находятся в единстве: личность — это субъект деятельности. Психология высшей школы изучает индивидуальные, а также социально-психологические явления, порождаемые условиями вуза. Она исследует закономерности этих явлений, их место и роль, проявление, развитие и функционирование в деятельности студентов, преподавателей и руководителей вузов, а также пути воздействия на них с целью более эффективного решения задач подготовки и самоподготовки специалистов с высшим образованием.

В книге понятие деятельности не сужается до психической деятельности и используется не как объяснительный принцип, а как обозначающее реальный жизненный (личность, коллектив) процесс, который нуждается в психологическом анализе (целобразовании, мотивации, способах, включенности в общественные отно-

шения, результатах и т.д.), в выявлении психологических предпосылок (памяти, мышления, способностей, навыков и т.п.) его осуществления. Вместе с тем, при таком понимании деятельности психологический анализ призван раскрыть ее развивающее и формирующее влияние на личность и коллектив, а также условия оптимизации этого влияния, его зависимость от общественных отношений. «В каких бы, однако, условиях и формах ни протекала деятельность человека, какую бы структуру она ни приобретала,— пишет А. Н. Леонтьев,— ее нельзя рассматривать как изъятую из общественных отношений, из жизни общества. При всем своем своеобразии деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества. Вне этих отношений человеческая деятельность вообще не существует».

Психология высшей школы — перспективная отрасль науки психологии, синтезирующая в определенных отношениях достижения ее различных отраслей. По своему основному содержанию она является педагогической психологией применительно к вузу, опирается и на общую психологию, и на различные отрасли психологической науки. Учитывая это, а также потребности практики вузов, к числу основных задач психологии высшей школы следует отнести следующие:

1. Участие в разработке проблемы личности современного специалиста с высшим образованием, в создании своего рода эталонов личности учителя, инженера, медика и т.д.
2. Проведение психологического анализа деятельности студентов, преподавателей, кафедр, руководящего состава вузов и выявление на этой основе психологических предпосылок повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.
3. Выявление психологических закономерностей формирования личности и профессионально важных качеств будущего специалиста с учетом профиля вуза и факультета, возрастных, индивидуальных и социальных особенностей студентов, их возможностей самопознания и самосовершенствования.
4. Изучение студенческого коллектива, его влияния на учение, общественную и научную деятельность каждого члена этого коллектива, психологических условий оптимального самоуправления.
5. Разработку проблемы психологической подготовки студентов к практической деятельности после окончания вуза.
6. Изучение психологии личности и труда преподавателя вуза, психологических основ его педагогического мастерства и творчества.

7. Психологический анализ взаимодействия и общения преподавателей и студентов.

8. Исследование проблемы профориентации и профотбора в высшие учебные заведения.

9. Анализ адаптации поступивших в вузы к учебно-воспитательному процессу, а выпускников вузов — к условиям трудовой деятельности.

10. Психологическое обоснование системного подхода к подготовке специалистов через вузы.

11. Исследование психологических особенностей преподавания общественных, естественных, технических и других наук в вузе.

12. Изучение психологических условий самообразования и самовоспитания студентов и преподавателей.

13. Обоснование пути демократизации учебно-воспитательного процесса, перехода от авторитарной педагогики к педагогичесотрудничеству.

14. Оказание помощи психологической службе в вузах.

Наиболее значительной задачей психологии высшей школы является проведение психологического анализа деятельности студентов. Поскольку личность студента проявляется и формируется в деятельности, то изучение ее особенностей, организации и содержания, темпа, уровня напряженности и т.д. выступает ключевым моментом в решении всех других задач психологии высшей школы.

Изучение функционирования и проявления психики студентов и психологии их коллективов во всех видах деятельности, на различных курсах, с учетом профиля вуза необходимо для успешного управления процессом формирования личности специалиста с высшим образованием, решения вопросов планирования учебного процесса, его компьютеризации применения технических средств обучения.

Велико теоретическое и практическое значение вузовской психологии. Она содействует вскрытию закономерностей развития и формирования психики студентов в условиях высшего учебного заведения, их психологической подготовки к профессиональной деятельности. Психология высшей школы соотносит задачи и процесс формирования личности студента с содержанием образования, оказывает помощь руководству вуза в планировании и организации учебного процесса, решении вопросов научной организации труда студентов и преподавателей. Использование данных психологии высшей школы способствует улучшению методики преподавания

различных дисциплин, повышению успеваемости, эффективности воспитания и обучения студентов, привлечению средств наглядности и технических средств обучения.

Овладение основами вузовской психологии положительно сказывается на педагогическом мастерстве преподавателя, позволяет ему рационально организовать свой труд, работу над собой, помогает находить средства стимулирования познавательной активности и практической индивидуализации учебного процесса, отыскивать новые методы обучения и воспитания. Вместе с тем она может обогатить содержание преподавания ряда предметов. Курсы философии, истории, этики, эстетики и других наук находят в психологии убедительную аргументацию не только для углубления ряда важных положений, но и для конкретного рассмотрения связей человека с миром. Интересные перспективы открывают исследования в области гуманитарной психологии.

Изучение психологии способствует расширению понимания единства воспитательной системы учебного заведения и влияния на личность всего общественного строя.

Решая вопросы профессиональной ориентации, отбора, конкретного определения целей воспитания и обучения студентов, участвуя в разработке модели современного специалиста с высшим образованием, выявляя психологические условия эффективности функционирования всех звеньев вузовского организма, психология высшей школы способствует обоснованию системы подготовки кадров через вузы.

Психология высшей школы как научная дисциплина предполагает полный охват всей совокупности знаний, необходимых для совершенствования учебно-воспитательного процесса в вузе. Иные названия этой дисциплины, такие как «Психология для вузов», «Вузовская педагогическая психология» и другие, не отвечают требованиям полного научно-психологического отражения условий и задач вуза и поэтому являются менее приемлемыми.

Как система психологических знаний, концепций, принципов, отражающих закономерности вузовского образования, психология высшей школы строится на основе достижений общей, педагогической и социальной психологии, психологии труда, физиологии высшей нервной деятельности, биологии, эргономики и других научных дисциплин.

Для дальнейшего успешного развития психологии высшей школы необходимы использование продуктивной методологии и мето-

дики исследований, отработка всей системы понятий и определений, создание целостной психологической теории высшего образования.

### **Методология и методы психологических исследований в вузе**

Успех решения задач, стоящих перед психологией высшей школы, зависит от методологии и методики проводимых и организуемых психологических исследований.

Методология в широком смысле слова — путь познания, получения и объяснения необходимых фактов и раскрытия закономерностей исследуемых явлений. Различают: а) философскую методологию, которая представляет собой систему наиболее общих принципов и методов научного познания; б) общенаучную методологию — учение о структуре, логической организации, выводах и средствах познавательной деятельности в области теории и практики; в) частную, или специальную, методологию — совокупность принципов и методов познания в конкретной науке.

Методология психологии исследует структуру, средства и методы психологического познания, способы обоснования и развития психологических знаний. В современной методологии психологии выдвигаются следующие проблемы: анализ психологических теорий и концепций; понятие о психологических закономерностях; процедуры проверки, подтверждения и опровержения психологических теорий, законов, гипотез; методы научно-психологических исследований; реконструкция развития научного психологического знания.

Методология психологической науки как общетеоретическое учение о сущности психики, путях и методах ее исследования строится на основе многих наук.

Современная психология высшей школы руководствуется положениями о том, что психические процессы — это субъективные образы объективной реальности; личность и деятельность человека находятся в единстве, психика проявляется и формируется в деятельности; важнейшие стороны личности человека социально обусловлены. Они являются результатом жизни в обществе, воспитания, обучения, которые приводят к развитию логического мышления, высших чувств, воли, мотивов поведения и, следовательно, его сознания и самосознания; внешние воздействия влияют на личность человека через его внутренний мир (психические состояния, опыт, качества и т.д.).

Методология высшей школы является учением о путях, подходах, принципах, логике построения психологической теории высшего образования.

Диалектика как искусство аргументации, наука логики служит для всех наук эффективным инструментом познания действительности. Диалектика как метод, центральное звено методологии конкретизируется с помощью общенаучных и специальных принципов и методов исследования.

Методология высшей школы позволяет результативно исследовать особенности профессиональной деятельности, личность специалиста с высшим образованием, закономерности учебно-воспитательного процесса, диалектически анализировать экспериментальные и другие факты. При этом важно руководствоваться такими принципами познания, как объективность, научность, детерминизм, историзм, развитие, единство теории и практики. Применительно к высшей школе это означает, что личность и деятельность студента, преподавателя, весь учебный процесс должны изучаться с точки зрения современных требований общества; его потребностей в специалистах с определенными качествами профессиональной подготовки; демократической направленности образования. Это целиком относится к осуществлению системного подхода в психологических исследованиях. Расчленив процесс подготовки специалиста на составляющие (профориентация, профессиональное воспитание и обучение, деятельность студентов, преподавателей, их коллективов, руководство вузов и др.), раскрывая характер их взаимосвязи, нельзя упускать из виду функции специалиста, социальные и профессиональные требования к нему и т.д.

Исследователю необходимо различать объект и предмет исследования. Объект исследования — это часть объективной реальности, т.е. реальности, существующей независимо от нашей воли, нашего сознания, которую надлежит исследовать. Предметом исследования обычно является какая-то сторона, часть, свойство объекта исследования. «Объект исследования» — понятие более широкое, чем понятие «предмет исследования». Например, объектом исследования может быть студент, а конкретным предметом исследования — его успеваемость, интересы, характер, способности, круг общения и т.д.

Важным является определение показателей изучаемого явления, процесса. Для целей психологического исследования полезно найти объективные показатели психических явлений. Обычно в качестве

показателей берутся действия (их темп, точность и т.п.), результаты решения задач, тестов, величины физиологических сдвигов (частота пульса, дыхания, величина кровяного давления и т.д.). Но если ограничиться регистрацией только объективных показателей, например, времени, затраченного на выполнение задачи, числа ошибок и т.п., то собственно психологические закономерности могут оказаться неизученными.

Нужно правильно соотносить объективные показатели с психологическими явлениями, знать, какой из них какому явлению соответствует. Например, такие объективные показатели дисциплинированности, как точное выполнение студентом учебных заданий, соблюдение порядка на занятиях, собранность, аккуратный внешний вид, соответственно характеризуют такие психические (субъективные) явления, как отношение студента к нормам поведения, его умение управлять собой в различных ситуациях, навыки и привычки дисциплинированного поведения. Очевидно, что, не выявив объективных показателей тех или иных психических явлений, не определив их уровень, динамику и т.п., а тем более, не изучив их соотношение с психическими явлениями, нельзя глубоко познать дисциплинированность как сложную черту характера.

Некоторые показатели изучаемого явления, процесса могут носить косвенный характер. Например, учебная работоспособность студента с достаточной степенью точности коррелирует со средним баллом оценок в аттестате о среднем образовании. В исследовании В. Е. Кузьминой была установлена зависимость между уровнем сформированных у студентов интеллектуальных умений и мотивами учебной деятельности. Известно, что современная система преподавания в высшей школе предполагает формирование у студентов интеллектуальных умений, связанных с самостоятельным освоением дисциплины и работой над первоисточниками. Предметом исследования были интеллектуальные умения, проявляемые в работе над социально-экономическими дисциплинами (в эксперименте принимали участие 900 студентов I–V курсов различных факультетов ЛГУ и 90 преподавателей, работающих с ними). Исследование проводилось комплексным методом (анкетирование, интервью, самооценка, рейтинг), адресованным студентам и преподавателям.

Результаты показали, что самооценка знаний находится в прямой корреляционной зависимости с самооценкой умений работать над предметом. По самооценке знаний предмета можно ранжировать отношение к предметам. Эмоциональное отношение к предметам зави-

сит прежде всего от самооценки знания предмета и умения самостоятельно работать. Контакт с преподавателем в высшей школе в основном формируется на деловой основе: если самооценка знаний и умений достаточно низка, то, несмотря на наличие контакта с преподавателем, студенты без особого желания идут на занятия.

Таким образом, методологию психологических исследований в высшей школе составляют положения о сущности психики, о единстве сознания и деятельности, о принципах научного познания, выводах о современных требованиях к специалисту, его качествах и подготовке, обобщенные в подходах к процессу исследования психических явлений в специфических условиях обучения и воспитания в вузе.

Методы психологии высшей школы — это способы исследования психических особенностей деятельности студентов, преподавателей, руководящего состава вузов, преподавательских и студенческих коллективов. Для научного решения какой-либо проблемы обычно нужно применить комплекс методов, разработать и реализовать определенную методику (совокупность методов в действии).

Понимание, определение и выбор методов зависят от методологии. Прагматическая бихевиористская методология рекомендует метод регистрации реакций на определенные стимулы и этим самым сводит исследование психики к изучению внешнего поведения.

Идеалистическая методология, вытекающая из понимания сознания как замкнутого в самом себе особого явления, никак внешне не проявляющегося, утверждает метод самонаблюдения (интроспекции) в качестве главного метода психологии.

В отличие от интроспективной психологии, З. Фрейд, исходя из методологического предположения о вытеснении из области сознания в область бессознательных комплексов (порождаемых не сублимированными сексуальными и агрессивными влечениями), предложил такие способы их выявления, как метод свободных ассоциаций, анализ сновидений, обмолвок, прочиток, описок и т.п.

Исходя из положения о единстве сознания и деятельности, можно заключить, что важнейшие методы психологических исследований — наблюдение и эксперимент.

Объектом *метода наблюдения* являются действия и поступки студентов, преподавателей. С помощью наблюдения можно изучать чувства, волевые, моральные и другие качества человека. Наблюдение результативно, если внешняя картина поведения и внутренний мир человека соотносятся между собой на основе научных знаний.

Наблюдение должно иметь ясную цель, план, проводиться систематически, в разных условиях деятельности изучаемых людей.

*Метод эксперимента* более активен, чем метод наблюдения. Он дает данные, необходимые и для описания, и для объяснения психических явлений. В эксперименте (констатирующем и формирующем) создаются и изменяются специальные условия для того, чтобы вызвать изучаемый процесс и влиять на его течение. Это дает возможность получить количественные и качественные характеристики исследуемого явления. Лабораторный эксперимент осуществляется в специально созданных условиях, обычно с применением приборов, аппаратуры и других технических приспособлений. Испытуемое лицо знает, что над ним проводятся опыты. Естественный эксперимент протекает в обычных жизненных условиях, на лекции, семинаре, экзамене и т.д. Он может быть направлен на формирование навыков мышления, чувства коллективизма, дисциплинированности, выявление условий эффективности педагогического труда и т.д. При этом испытуемое лицо не знает, что над ним проводятся опыты. Общее между лабораторным и естественным экспериментами состоит в том, что во время их осуществления исследуемое явление вызывается к жизни по воле экспериментатора, вызывается столько раз, сколько это необходимо для его полного научного изучения.

Беседа дополняет наблюдение и эксперимент. Человек в состоянии подметить и объяснить другие особенности своего поведения и психического состояния в той или иной ситуации. Условием успеха является доверие к исследователю, создание испытуемому благоприятной психологической атмосферы и т.д. Некоторую информацию дает внешнее поведение испытуемого, интонация его речи. В беседе с известной степенью достоверности могут быть выявлены мотивы человека, уровень его мышления и т.д. Например, познавательная беседа опытного преподавателя с абитуриентом может дать полезные сведения о его личности.

*Метод анализа* деятельности студентов, преподавателей, практики учебно-воспитательной работы в целом дает много полезных сведений об их развитии, условиях эффективного руководства ими и воспитании. Деятельность студентов многообразна: учебная, общественная, научная. Учебная работа, практика, стажировка ставят перед студентами не условные, а реальные испытания, степень преодоления которых все точнее и объективнее позволяет судить о становлении их личности, гражданских и профессиональных качествах.

*Метод тестирования* (предъявление испытуемым заданий, вопросов и т.д.). Тесты могут быть аппаратными, бланковыми, устными, индивидуальными, групповыми и т.д. Их использование позволяет изучить уровень притязаний студентов, их психические процессы, способности и другие особенности. В ряде вузов тесты применяются наряду с другими методами при профессиональном психологическом отборе для определения профессиональной пригодности поступающих.

*Метод опроса и анкетирования* применяется для изучения мнений, отношения обучаемых к различным событиям. Этот метод реализуется как путем свободных ответов на те, или иные вопросы, так и посредством выбора ими готового ответа из нескольких предложенных в анкете.

Опросы и анкетирование используются в социально-психологических исследованиях взаимоотношений, общения, лидерства, подражания и других явлений в группах и коллективах. Например, при изучении типа мотивации поступающих в вузы методами исследования послужили анкетирование, интервью и независимые характеристики, которые использовались следующим образом: во время сборов абитуриентов и приема студентов проводились анкетирование и интервью. Были получены данные об отсевах студентов по группам в зависимости от характера мотивов профессионального самоопределения. Самый низкий отсев — в группах с высокой профессиональной и предметной направленностью, самый высокий — в группе студентов без этих направленностей (поступают в вуз, чтобы получить высшее образование).

В психологии высшей школы используются мнения-оценки опытных преподавателей (своего рода экспертные оценки) о развитии личности студента, о преимуществах либо недостатках тех или иных методов преподавания, о требованиях к лекции, семинару, количественно-качественный анализ документов, опубликованной или переданной по радио, телевидению информации (конвент-анализ), моделирование.

В психологических исследованиях применим метод электроэнцефалографии (регистрации биотоков мозга) для объективного контроля за психическими процессами и состояниями.

Заслуживает внимания биографический метод — сбор и анализ сведений о жизненном пути личности, ее истории, переживаниях, отношениях, изменении взглядов, черт характера и т.д. Большую ценность здесь имеют сведения о главных событиях в биографии:



событиях среды, которые происходят независимо от данного субъекта, влияют на его психику, вторгаясь в персональную жизнь извне; событиях поведения и деятельности (в них проявляется собственная активность личности, преобразующая обстоятельства); событиях-впечатлениях (это моменты внутренней жизни, связанные с изменениями в сфере ценностей, мировоззрения, жизненных отношений к действительности). Анализируя биографические данные, важно иметь в виду, что благодаря работе над собой личность может измениться, стать совсем другой.

В целом же основными функциями психодиагностики в системе современного высшего образования являются осуществление контроля за формированием необходимых знаний и профессионально важных качеств, оценка особенностей умственного и личностного развития студентов в ходе обучения, оценка качества самого образования. Все большее распространение получает применение психодиагностических методик для отбора абитуриентов в те или иные учебные заведения.

Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности. Она направлена на измерение какого-то качества, постановку диагноза на этой основе, определение того места, которое занимает испытуемый среди других по выраженности изучаемых особенностей.

Предполагается, что полученные результаты будут соотноситься с какой-то точкой отсчета либо сравниваться между собой. В связи с этим можно говорить о двух типах диагноза. Во-первых, диагноз на основе констатации наличия или отсутствия какого-либо признака. В этом случае получаемые при диагностировании данные об индивидуальных особенностях психики испытуемого соотносятся, например, с нормой (при определении патологии развития) или с каким-то критерием (например, социально-психологическим нормативом) для выявления степени приближения к нему и формулирования заключения о степени выраженности изучаемого качества. Во-вторых, диагноз, позволяющий находить место испытуемого или группы испытуемых на «оси континуума» по выраженности тех или иных качеств. Для этого требуется проведение сравнений получаемых при диагностировании данных внутри обследуемой выборки, ранжирование испытуемых по степени представленности тех или иных показателей, введение критерия выделения высокого, среднего и низкого уровней развития изучаемых особенностей.

Психодиагностические методики призваны достаточно быстро и надежно обеспечить сбор данных об испытуемом для формулирования психологического диагноза.

Диагностика предполагает обязательное сравнение, сопоставление получаемых данных, на основе которых и может быть сформулировано заключение об отдельном испытуемом либо группе лиц по поводу выраженности тех или иных индивидуально-психологических и индивидуально-психофизиологических особенностей.

В течение нескольких десятилетий получаемые в психодиагностических исследованиях результаты использовались для классификации и ранжирования людей по выделенным признакам. В последние десятилетия отмечается гуманизация работ по психодиагностике (как исследовательских, так и практических). Теперь главной целью психодиагностики признается обеспечение полноценного психического и личностного развития. Разумеется, психодиагностика делает это доступными ей способами, т.е. стремится разрабатывать такие методы, которые позволяли бы оказывать помощь в развитии личности, преодолении возникающих трудностей и т.д. Главной целью психодиагностики становится создание условий для проведения конкретной коррекционно-развивающей работы, выработки рекомендаций, проведения психотерапевтических мероприятий и т.д. Результаты психодиагностических испытаний должны служить основой для решения вопросов о целесообразности профессионального отбора и направлении дальнейшего психологического вмешательства в процессы развития и обучения студентов.

Психодиагностика предполагает количественную и качественную систему отражения материалов исследования. Мы разделяем мнение Е.А. Климова, который отмечал, что если говорить на языке чисел, кратких формул, то ускользает много важного. Числовая точность нередко становится лишь кажущейся.

Чем сложнее мыслимая реальность, тем менее пригодны формализованные языки, придуманные для описания относительно простых, технических объектов. Можно, конечно, Ромео обозначить как *A*, Джульетту — *B*, Монтекки — *C*, Капулетти — *D*, конфликт между ними — *K* и т.д., можно вывести и огромную формулу соответствующего конфликта с вариантами исходов. Не исключено, что она выразит нечто важное для многих межличностных конфликтов. Но согласитесь, что здесь есть опасность того, что искусственный язык формулы упустит что-то такое, ради чего люди хотят смотреть или читать пьесы Шекспира.

Таким образом, в психологии высшей школы используются различные методы, которые комплексно применяются на основе диалектической методологии и конкретного учета особенностей деятельности студентов, преподавателей, руководящего состава вузов, целей и задач формирования личности современного специалиста с высшим образованием.

### **Требования к специалисту с высшим образованием и особенности развития личности студента**

**Общая психологическая характеристика профессии.** Деятельность и личность изучаются философией, историей, педагогикой, этикой и т.д. Психология занимается исследованием особенностей деятельности и личности, т.е. специфики функционирования и проявления психических процессов, состояний, свойств, знаний, навыков, умений, опыта при решении поставленных задач. Психология изучает также индивидуальные психологические качества, специальные черты, общую структуру и своеобразие личности специалиста. Методологической основой такого изучения являются общенаучные положения о человеческой деятельности, сознании и личности. Под деятельностью понимается целенаправленный процесс преобразования действительности, создания и утверждения материальных и духовных ценностей. Особенности деятельности определяются, как уже отмечалось, содержанием ее целей, предметом, на который она направлена, средствами, с помощью которых она осуществляется, обстановкой, результатами.

В психологической структуре деятельности выделяют цель, мотивы, способы, приемы решения возникающих задач, планирование, решение, напряжение воли, интеллектуальных сил, контроль за процессом получения ожидаемых результатов, оценку сделанного. В состав деятельности не следует включать условия, хотя процесс деятельности без них или совсем невозможен, или может происходить лишь в несовершенном виде. Воспринимая и познавая условия, человек видоизменяет деятельность, приводит ее в соответствие с поставленными целями.

Функционирование и проявление психических процессов, состояний, свойств, опыта в деятельности обуславливаются не только существующими задачами, обстановкой, средствами, но и индивидуальными особенностями самой личности. Человеческая деятельность отвечает его потребностям, она мотивирована и управляется психическим отражением наличных объективных условий и пред-

ставлением будущего, в частности — представлением о том результате, на достижение которого направлена, т.е. сознательной целью; она имеет, наконец, свою адекватную регуляцию, непосредственно выражающую ее пристрастность; словом, это деятельность утверждающего свою жизнь целостного субъекта.

Процесс деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной перед ним задачи). Далее идет выработка плана, установок, решений, моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к осуществлению предметных действий, применяет определенные средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты с существующей целью, вносит коррективы.

Личность — это человек как общественное и природное существо, наделенное сознанием, речью, творческими возможностями. Главное в личности — отношение к миру и самому себе, те качества и свойства, которые обуславливают социальное поведение. Ее формирование определяется общественным строем, воспитанием и самовоспитанием, коллективом, взаимоотношениями с другими людьми, деятельностью.

Осуществляемая в стране демократизация, главной целью которой является решительное обновление всех сторон жизнедеятельности общества, предполагает глубокое познание и всесторонний учет особенностей личности и сознания человека, развитие его инициативы, творческого потенциала, гражданской и политической активности.

В оценке методов изучения личности в настоящее время преобладает историко-эволюционный подход, который задает общую стратегию для освещения вопросов о соотношении биологического и социального в личности, мотивации ее развития, механизмов регуляции социального поведения личности, характера и способностей.

Психологическое раскрытие связей «личность — профессия» в известной мере может способствовать конкретизации понимания личности, определению целей и задач специалистов.

Любая профессия — это разновидность общественно необходимой, постоянно выполняемой деятельности на основе приобретенных и развивающихся знаний, навыков, умений, личных качеств. Профессиональная деятельность специалистов с высшим образованием — это деятельность интеллигентов в разных областях общественного труда.

В пределах каждой профессии существуют специальности со сравнительно узким характером профессиональной деятельности. Некоторые виды деятельности объединяют несколько специальностей: руководитель производства, директор школы и т.д. Благодаря широкой системе профессионального образования и повышения квалификации в рамках одной профессии обеспечивается достаточно широкий выбор специальностей. Например, профессия учителя охватывает специализацию преподавателей математики, биологии, истории, химии и т.д.

При рассмотрении взаимосвязи личности и профессии необходимо учитывать идейно-политическую и профессиональную направленности специалиста, его отношение, интерес и любовь к профессии; черты мировоззрения и личностные установки; систему целей и мотивов, способствующих выполнению обязанностей; духовные, интеллектуальные, нравственные и эстетические потребности, направление развития способностей, склонностей, идеалов; совокупность знаний, навыков, умений, необходимых для работы; внимательность, наблюдательность, особенности памяти, воображения, мышления, речи; общее развитие, эрудицию, культуру, интеллигентность; профессионально важные черты характера, способности, уровень развития познавательных психологических процессов. Поэтому изучать взаимосвязь личности и профессии — то значит: а) выявлять требования, предъявляемые к человеку профессией; б) исследовать уровни эффективности деятельности специалиста и приходиться к определенным выводам об особенностях профессионально важных качеств; в) анализировать особенности личности как гражданина своего общества, вскрывать истоки развития тех или иных его общечеловеческих качеств и черт, целей и мотивов профессиональной деятельности.

Любая профессия ставит перед личностью определенные требования, поэтому прежде чем формировать личность студента, необходимо создать модель специалиста. Разумеется, что модель инженера будет отличаться от модели педагога или врача, но принцип построения и структура таких моделей специалистов разных профессий могли бы быть общими. Имея модель специалиста с определенной системой характерных для него свойств, знаний, навыков, умений, можно приступить к разработке методов выявления профессиональных требований к специалисту, а после этого построить систему количественной оценки степени соответствия фактических требований и необходимых свойств специалиста.

Встает вопрос и о квалификации специалистов с высшим образованием. Понятие квалификации отражает качественную сторону их подготовки. Через это понятие процесс подготовки конкретно связывается с психологией и педагогикой. Изучение его является для психологии высшей школы исходным началом анализа общественных, профессиональных, экологических и других требований к личности и деятельности специалиста. Квалификация определяется местом специалиста в общественном производстве, сложностью и характером труда, с которым он успешно справляется. Квалификация — это совокупность личных возможностей и способностей специалиста выполнять свои обязанности. Эта совокупность выражается главным образом в профессионально важных знаниях, умениях, навыках, психических процессах и качествах личности.

Из сказанного вытекает необходимость взаимодействия ряда наук в решении вопроса о квалификации специалиста, в изучении современных требований к его личности и деятельности. Здесь помимо психологии высшей школы должны внести свой вклад физиология и биология (при изучении особенностей высшей нервной деятельности студента, специалиста, их адаптации, физических качеств, нагрузок и т.п.); психология личности (изучает направленность личности, ее способности, темперамент и характер); возрастная психология (изучает особенности психики студентов, обусловленные возрастом); философия (позволяет решать вопросы отношений сознания, личности к среде); этика (раскрывает нормы поведения специалиста, его моральные качества); социальная психология (изучает особенности студенческого и кафедрального коллектива и др.); эргономика (изучает рациональное оборудование рабочего места и т.д.). Например, этика должна помочь высшей школе учесть новые явления и процессы во взаимоотношениях и общении людей, эргономика — раскрыть наиболее благоприятные условия деятельности специалиста, психология труда — изучить факторы и закономерности психической деятельности специалиста во время практической работы, охарактеризовать его индивидуально-психологические особенности, профессионально важные качества, которые нужно сформировать в вузе.

Это должно быть сделано на основе профессиографического раскрытия психологического своеобразия разных видов работы специалистов, требований к их личности. Разработка профессиограмм способствует формированию у педагогических коллективов вузов четких и единых представлений о том, что должен дать тот

или иной вуз «на выходе», приводит к научно продуманному составлению учебных планов. Важно при этом выявлять типичные трудности, с которыми сталкиваются выпускники вузов, и порождающие их причины.

Необходимо вести целеустремленные и систематические психологические исследования работы лучших специалистов. Это позволит определить, какие общеобразовательные, методологические и специальные знания, практические умения и навыки им необходимы для успешной деятельности. Психология должна выяснить, какие познавательные задачи чаще всего приходится решать специалистам с высшим образованием, что лежит в основе их успешных действий, к чему надо готовить студентов.

Для конкретизации целей формирования личности специалиста необходимо составлять психogramмы профессий, так как различные специальности предъявляют своеобразные требования к практической деятельности и личности выпускника вуза: каждая профессия и специальность предполагают наличие специализированных и профессионально важных черт и качеств.

**Требования к личности специалиста с высшим образованием.** Общее и специальное образование для взрослых выполняет не только культурную и техническую функции, но и является одним из важнейших факторов, обеспечивающих высокую жизнеспособность и жизнестойкость человека. Развитие интеллекта и личности, способности к обучению, постоянному самообразованию является огромной силой, сохраняющей творческий потенциал и повышающей социальную ценность человека.

Чтобы люди разных профессий успешно справлялись со своими многочисленными задачами, им необходимы не только некоторые общие, но и специфические черты и качества. Определить их — значит наметить конкретные цели формирования личности студента. Примером общих качеств, необходимых любому современному специалисту, являются: гуманизм, чувство человеческого достоинства, дисциплинированность, мужество, выдержка, самообладание, уверенность в своих силах, решительность, организованность, настойчивость, инициативность; разнообразные способности — умственные, физические, организаторские, технические, педагогические; творческое мышление, глубина, гибкость, критичность, самостоятельность и широта ума и т. д.

Специалист сегодняшнего дня должен обладать основательной теоретической подготовкой, современным эргономическим мышлением, навыками управленческой и организаторской работы, активными методами использования электронно-вычислительной техники применительно к профилю своей деятельности, высокой общей культурой, знанием иностранных языков. Его должны отличать инициатива и ответственность, потребность в постоянном обновлении и обогащении знаний, способность смело принимать новаторские решения и активно проводить их в жизнь. Например, недостаточные культурные функции образования студентов приводят к тому, что, обладая знаниями, они не обладают теми человеческими качествами, которые на практике позволяют принимать необходимые решения.

Сегодняшние студенты — это потенциальные организаторы производства, бизнеса. Многим из них придется решать вопросы о том, как организовать совместную и индивидуальную работу, морально и материально заинтересовать людей и распределить прибыль, как развернуть изобретательство и рационализацию. Все это не менее важно, чем производственная деятельность.

В современных условиях необходимой стороной социального облика специалиста высшей квалификации являются организационно-управленческие качества. Поэтому каждый студент, наряду с высокой профессиональной компетентностью, должен овладеть за время обучения в вузе навыками организаторской, воспитательной деятельности.

Ведущей психологической функцией в умственной работе является мышление, которое тесно связано с другими познавательными процессами — восприятием, вниманием, памятью, представлением, воображением, речью. Творческое мышление по-особому выражает единство этих процессов, опирается на них, особенно на воображение, и зависит от личностных свойств, опыта человека, его отношения к действительности. Высокий уровень развития творческого мышления специалиста — важная психологическая предпосылка наиболее рационального и эффективного выполнения им профессиональных обязанностей.

Для преобразования общества нужны поиск новых способов действий, смелое видоизменение ранее усвоенных приемов, учет при принятии решения особенностей конкретной трудовой ситуации. Все это станет возможным, если специалист стремится к оптимальным результатам, устойчив к отрицательным впечатлениям

и эмоциям, сохраняет самоконтроль. Нравственные и физические нагрузки, нередко критичность ситуаций современного труда усилили зависимость результатов умственной работы специалиста, его творческого мышления от чувства ответственности, чувства долга, установок на самостоятельность, полноты знаний, навыков, умений. Именно благодаря устойчивым мотивам и личностным установкам, всесторонней профессиональной компетенции и готовности к труду специалист может творчески принимать решения и осуществлять практические действия.

Продуктивность творческого мышления специалиста повышается, если он, уяснив задачу и оценив обстановку, создает умственную модель, своего рода внутренний план практических действий. Для этого он направляет внимание на собственную умственную работу, несколько отвлекается от внешних условий своего труда, второстепенных сведений, регулирует интеллектуальные процессы.

Нужен перевод наглядно воспринятых данных и сведений в представляемые и воображаемые, что позволяет переоценивать их значимость, производить различные умственные преобразования, проникать в сущность задачи, строить воображаемую картину предстоящих действий, определять рациональные способы достижения цели.

Важными условиями творческого мышления специалиста являются быстрота, гибкость, мобильность познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения и др.) и умственных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации и др.). Именно благодаря таким особенностям познавательных процессов и умственных операций специалисту удается избежать при достижении цели шаблона, механического перенесения прежнего опыта в новые ситуации, эффективнее использовать имеющиеся знания, переработать большой объем информации и выработать новый способ действий или прийти к выводу, что видоизмененным старым способом можно успешно решить возникшую задачу.

Выявление специфических черт и качеств, нужных специалисту, существенно зависит от психологического анализа требований к представителям отдельных специальностей. Такой анализ дает материал о проявлении общих качеств в данной работе и раскрывает особые (для данной специальности) требования к личности и деятельности выпускника вуза. Известно, что в различных профессиях психические процессы и функции, особенности личности специалиста проявляются неодинаково, имеют разное значение.

Выделение психологических особенностей, которые отличают одну специальность от другой, позволяет конкретно определить частные цели воспитания и обучения студентов вуза, наметить конкретные пути формирования у них в процессе учебы необходимых знаний, умений, навыков и профессионально важных психических особенностей.

Каждая профессия синтезирует ряд деятельностей. Именно поэтому крайне необходимо определить содержание психологического профиля выпускников отдельных вузов. Например, всем выпускникам должно быть присуще чувство ответственности, нужны мобильная память, творческое мышление, внимательность. Но в различных специальностях перечисленные качества своеобразно и по-разному влияют на результаты труда. Не зная этого, нельзя добиться глубокой целеустремленности в педагогическом процессе.

Психологическая характеристика профессии меняется в зависимости от изменений условий и задач труда. Ее составление должно предшествовать всяким изменениям в учебных планах и программах. Следует подчеркнуть, что анализ будущей деятельности выпускников вузов является необходимой предпосылкой правильного решения вопроса о задачах воспитания и обучения. Этот анализ может быть выполнен рядом наук, но основную роль играет психология. Результатом такого анализа должны быть профессиограмма той или иной профессии и соответствующие требования к специалисту, его знаниям, умениям, навыкам, убеждениям, моральным и волевым качествам, мышлению, воображению и т.д.

Адекватность личности специалиста этим требованиям получает выражение в форме определенных свойств и черт, находящихся в динамическом соотношении с соответствующими социальными и производственными потребностями. Необходимость такого подхода к конкретизации содержания цели формирования личности специалиста с высшим образованием связана с ускорением всех социально-экономических процессов в нашем обществе, с возрастающей ролью научного предвидения во всех сферах общественно-развития, особенно в области трудовой деятельности.

Такого предвидения психология высшей школы может добиться только в том случае, если будет правильно решать вопрос о профессиограмме определенного специалиста. В ходе исследования сложилась следующая схема профессиограммы выпускника вуза как будущего специалиста.

1. Общая характеристика специализации (социально-политическое и практическое значение, ее место в общественно-трудовой

деятельности; связь с другими специализациями; варианты возможных должностей внутри специализации, типичные места работы).

2. Основные черты будущей работы (характерные внешние условия и средства деятельности; рабочая зона, основные операции и приемы работы; новые формы работы по данной специальности; эргономические и гигиенические условия, основные трудности и неудобства; влияние работы на психику и основные требования к психосенсорной сфере и психомоторике; интеллектуальные и эмоционально-волевые особенности деятельности; характерные черты групп, коллектива).

3. Черты направленности специалиста (профессиональная направленность специалиста, его отношение, интерес и любовь к профессии; характерные черты мировоззрения и личностных установок; система целей и мотивов, способствующих выполнению служебных обязанностей; структура и содержание духовных, интеллектуальных, нравственных и эстетических потребностей, направление развития интересов, склонностей, идеалов).

4. Общеобразовательная подготовка и общее умственное развитие (совокупность знаний, навыков, умений, привычек, необходимых для работы; внимательность, наблюдательность, особенности памяти, воображения и мышления; интеллектуальные способности).

5. Специальные качества и способности (черты характера, необходимые в работе; способности к деятельности по специальности; специализированно развитые качества познавательных психических процессов, быстрота переработки информации и т.д.).

Углубленный психологический анализ отдельных специальностей даст возможность наметить структуру и особенности необходимых качеств, определить их содержание.

Составление профессиограмм полностью не решает вопроса о конкретизации целей формирования личности студента, но дает известный ориентир в вопросах: с какой целью, какой учебно-воспитательный материал и в каком количестве надо отобрать и положить в основу подготовки студентов определенного вуза.

Новым методологическим принципом в целевой подготовке (в отличие от традиционной) является в настоящее время и сам подход к обучению: студенту уже на младших курсах формулируется (по рекомендации предприятия-заказчика) конкретная перспективная задача, опережающая уровень развития предприятия на несколько лет, т.е. создается задел. Решая ее, студент работает более напряженно, интенсивно и целенаправленно, у него возникает

внутренняя убежденность в необходимости освоения научных курсов для достижения намеченной цели, а не для сдачи экзамена.

Подготовка по рассматриваемой программе практически индивидуальная: при выполнении целевого задания работой студента руководят преподаватель базовой кафедры и инженер предприятия.

Следует отметить, что стоимость подготовки одного специалиста по новой системе обучения существенно возрастает по сравнению с традиционной. В связи с этим она возможна только на кооперативных и хозрасчетных началах с промышленными предприятиями.

Таким образом, конкретное определение каждым вузом целей и задач формирования личности специалиста основывается на научнообобщенном подходе к социальным функциям воспитания и образования, на использовании данных психологии высшей школы, других наук о профессиональной деятельности.

**Особенности развития личности студента.** Термин «студент» — латинского происхождения, в переводе на русский язык он означает «усердно работающий, занимающийся», т.е. овладевающий знаниями. Студент — это представитель специфической социальной категории людей, готовящихся к производственному труду.

Студенчество составляет особую группу, которая пополняет ряды интеллигенции. Главное направление в жизни студентов — учиться, развивать свой интеллект, расти духовно, нравственно, физически, овладевать профессией. Личность студента — это личность молодого человека, готовящегося к высококвалифицированному выполнению функций специалиста в той или иной области трудовой деятельности. В ходе обучения у студента должны быть сформированы необходимые для этого качества, знания, навыки, умения.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с нескольких основных сторон.

1. С социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенному классу, национальности, группе. Социальная сторона проявляется в личности студента благодаря включенности его в социальную студенческую группу, выполнению им функций учащегося в вузе.

2. С психологической, которая представляет собой единство психических процессов, состояний, образования и свойств личнос-

ти. Главное в психологической стороне — психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых, как уже отмечалось, зависят протекание психических процессов, возникновение и проявление психических состояний. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности его психических процессов, эрудиции, культуры и т.д.

3. С биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т.д. Эта сторона в основном predetermined наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни и воспитания (разные ее элементы изменяются по-разному).

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны, по выводам Б. Г. Ананьева, наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. В юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д.

Если же изучать студента как личность, то возраст 18–20 лет — это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, общественно-политических, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производительную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией — с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

Развитие личности студента в вузе подчиняется общим законам диалектики — это диалектический процесс создания предпосылок к изме-

нению, возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, самоизменения. У студентов разных вузов встречается противоречие между стремлением овладеть профессией, успешно закончить обучение и переживаниями, вызываемыми объемом задач и сложностью обязанностей, т.е. противоречие между отношением к цели деятельности и отношением к ее процессу. Противоречия, являющиеся причиной изменения личности, — это внутренние противоречия. Самоизменение, самодвижение — это способ существования противоречия. В этом случае противоречие выступает как процесс. Например, критически относиться к себе, значит находиться в состоянии беспокойства, самоизменения.

Степень осознания личностью своих внутренних противоречий может быть различной, а иной раз противоречия и не осознаются, как, например, в случае противоречия между не осознаваемой установкой и непосредственной оценкой предмета, явления на основе их восприятия.

Осознание противоречий в свете общественно значимых целей, высоких идеалов и профессиональных требований — предпосылка такого разрешения студентами противоречий, которое способствует восходящему развитию их личности как будущих профессионалов. В противном случае противоречия могут привести к регрессивному развитию личности студента. Это важно учитывать в учебно-воспитательной работе и постоянно заботиться о нравственном воспитании, положительной мотивации студентов, их творческой интеллектуальной активности, настроении.

Развитие личности студента, разрешение внутренних противоречий идет в ряде направлений. Типичными являются следующие:

- укрепляется профессиональная направленность, развиваются необходимые способности;
- совершенствуются, «профессионализируются» психические процессы, состояния, опыт;
- повышаются чувство долга, ответственность, профессиональная самостоятельность, рельефнее выступает индивидуальность студента, его жизненная позиция;
- растут притязания личности студента в области своей будущей профессии;
- на основе интенсивной передачи и усвоения социального опыта, овладения знаниями растут духовная, политическая и нравственная зрелость, общая устойчивость его личности; повышается удельный вес самовоспитания и самообразования студента в развитии его личности;

– крепнут профессиональная самостоятельность и профессиональная готовность личности студента к будущей практической работе.

Б. Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию — образование подструктур и их все усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств). Ученый выделял две фазы развития одних и тех же функций: «фронтального прогресса» и специализации.

«Высшей интеграцией психологических свойств личности, — отмечает Е.В. Шорохова, — является творчество, а наиболее обобщенными эффектами (а вместе с тем потенциалами) — способности и талант. Основными формами развития психических свойств человека являются подготовка, старт, кульминация и финиш, в общем — история его жизни и деятельности в обществе». Главными внутренними факторами развития личности являются ее мотивационная сфера и интеллектуальная активность.

Пребывание в вузе должно оказать (и действительно оказывает в абсолютном большинстве случаев) максимально развивающее влияние на студента, т.е. обеспечивает процесс положительного его изменения, приобретение качеств, опыта, нужных ему как будущему специалисту.

Студенты вузов — это в большинстве своем высокоразвитые люди, обладающие значительными интеллектуальными и физическими возможностями. Их духовный мир, познавательные потребности, нравственный облик и физические качества являются существенным условием дальнейшего развития как будущих специалистов. Направленность на будущее, желание приобрести социальную самостоятельность ускоряют освоение студентами профессии. Связь социальных, профессиональных и познавательных мотивов усиливает сознательное отношение студентов к учению, ускоряет развитие их личности.

В развитии личности студента большое место занимает его работа над собой. Расширяя свои знания, вырабатывая и приобретая все новые умения, студент может внутренне существенно измениться, усовершенствовать свои способности, потребности, характер.

Когда исходят из наивного механистического представления, будто педагогические воздействия непосредственно проецируются в личность, отпадает необходимость специально работать над ее

формированием, учитывая внутренние законы ее развития, а в действительности личность развивается лишь тогда, когда происходят те или иные сдвиги в жизненном опыте, индивидуальных качествах, отношении к действительности.

Внутренние условия развития личности студента заключаются в особенностях его психики, мотивах поведения и индивидуальных качествах. Способ проявления этих сдвигов и изменений представляет собой внутренние причины и закономерности развития личности студента. Основная их черта — закономерная последовательность отдельных этапов развития, которое может ускоряться или замедляться.

Неравномерность психического развития проявляется в том, что отдельные психические процессы и качества, хотя они и взаимосвязаны, у разных студентов развиваются неодинаковыми темпами, которые зависят от индивидуальных качеств и отношения студентов к избранной профессии, учебному труду, коллективу и себе. Поэтому подготовка специалиста с определенными качествами предполагает создание не только оптимальных внешних, но и внутренних условий, учета внутренних противоречий развития его личности. Прежде всего имеются в виду противоречия между различными мотивами поведения (например, между общественными, коллективистскими и узколичными, между притязанием на авторитетное положение в коллективе, в учебе и недостаточностью способностей или между высокими нравственными качествами и недостаточной физической выносливостью, между приобретаемыми знаниями и несовершенными действиями при их практическом применении и др.).

Развитие личности студента за время обучения в вузе проходит ряд этапов. Во-первых, этап целостного развития личности, связанный с вхождением в новую социальную роль, овладением общенаучными основами профессии, большой податливостью влиянию преподавателей, руководителей, общественных организаций (в основном первый год обучения). Во-вторых, этап специализированного развития личности, который связан с профессиональным самоопределением, приобретением уверенности, самостоятельности, усилением внимания к специальным предметам, укреплением профессиональных мотивов деятельности (в основном второй и частично третий год обучения). В-третьих, этап укрепления профессиональной готовности, связанный с установками на будущую работу, появлением активно-действенного состояния, побуждаю-



щего осваивать наиболее рациональные пути и способы профессиональной деятельности, приобретать и шлифовать необходимые для этого знания, навыки, умения, качества (в основном четвертый или пятый год обучения).

Интересен анализ поведенческих тенденций студенческой молодежи в связи с избранной ими профессией. Вся совокупность студентов заметно разделяется на три группы.

Первую составляют студенты, ориентированные на образование как на профессию. В этой группе наибольшее число студентов, для которых интерес к будущей работе, желание реализовать себя в ней — самое главное. Лишь они проявляют желание продолжать свое образование в аспирантуре. Все остальные факторы для них менее значимы. В этой группе около трети студентов.

Вторую группу составляют студенты, ориентированные на бизнес. Она составляет около 26 % от общего числа опрошенных. Отношение к образованию у них совсем иное: для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать свое собственное дело, заняться торговлей и т.п. Эти студенты понимают, что со временем и данная сфера потребует образования, но к своей профессии относятся менее заинтересованно, чем представители первой группы.

Третью группу составляют студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой — задавленными разными проблемами личного, бытового плана. Все их параметры «размыты» по отношению к «ценностям» двух первых групп, в их оценках, позициях нет ясности и направленности представителей двух первых групп. Во всех двумерных матрицах на первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы. Можно было бы сказать, что это группа тех, кто «плывет по течению» — они не могут выбрать своего пути, для них образование и профессия не представляют того интереса, что у первых групп. Возможно, самоопределение студентов данной группы произойдет позже, но можно предположить, что в эту группу попали люди, для которых процесс самоопределения не характерен. Такая психологизированная позиция, думается, имеет право на существование. Студенты данной группы составляют около 24 %.

Развитие личности студента сочетает в себе его профессиональное и всестороннее развитие. Профессиональная узость кругозора наносит ущерб не только общекультурному развитию личнос-

ти, ее гуманистических качеств и устремлений на благо мира и социального прогресса, но и воспитанию в ней творческих начал. Широта взглядов, богатый эмоциональный мир, любознательность, активная жизненная позиция способствуют успеху профессиональной деятельности.

Для выпускника вуза должен быть характерен особый строй предвосхищающего мышления, без которого невозможно решать большой круг вопросов, встающих перед ним на практике. Его мышление не может ограничиться оперированием только специальными знаниями. Оно должно опираться на знания общественных и других наук, включать умения диалектически анализировать явления.

Профессиональное становление человека в условиях обучения, воспитания и труда является центральной проблемой новой отрасли педагогической и возрастной психологии — психологии профессионального обучения и воспитания. Гипотеза сводится к двум основным положениям:

1) в отличие от ряда ранее проводимых исследований представляется принципиально важным изучение профессионального развития в единстве его операционного и мотивационно-эмоционального компонентов;

2) профессиональное становление — не кратковременный опыт, охватывающий лишь период обучения и воспитания в стенах одного из типов профессиональных учебных заведений; это длительный, динамичный многодневный процесс, охватывающий все основные стадии.

При исследовании уровня сформированности технического мышления выявлено, что наибольшая успешность наблюдается в решении образно-действенных задач, затем образных и, наконец, понятийных. Показано, что одним из важнейших средств развития профессионального мышления является проблемное обучение, исходным понятием для построения теории которого выступает проблемная ситуация.

К сожалению, традиционная дидактика еще нередко рассматривает процесс развития человека как чисто эволюционный, в виде смены одних этапов другими, без трудностей, признаков и внутренних противоречий. Такие взгляды отрицательно сказываются на педагогической практике.

Теоретический и отчасти экспериментальный анализ показал, что основной импульс к психическому развитию субъекта обуслов-

ливается наличием противоречий между уровнем психической организации субъекта и принципиальной новизной объекта.

В процессе профессионального обучения возникает противоречие между опытом школьного учения и новыми требованиями. Они зависят от характера мотивации выбора профессии, содержания учебно-профессиональной деятельности, степени выраженности установки на профессиональное обучение и воспитание как компонента личностной подструктуры психологической готовности к нему. До сих пор плохо изучены проблемы активности личности в профессиональном обучении, самоопределении и становлении, психологии студенческого возраста и ряд других.

Одна из тенденций совершенствования учебного процесса заключается в гуманитаризации образования в технических вузах и возрастании роли естественных и технических наук в гуманитарных вузах. Это должно содействовать более мобильному проявлению творческих возможностей личности, лучшей ориентации в быстро меняющихся условиях современного производства и науки. Другая тенденция заключается в обеспечении единства общего и профессионального развития в целостном процессе становления творческой личности. Эти проблемы, как и психологические условия формирования личности, ее творческого потенциала, готовности к самостоятельному творческому труду и активной общественной жизни, по мнению Т.В. Кудрявцева, к сожалению, почти не исследовались. Слабо обобщается в этом направлении и практический опыт вузов.

В студенческие годы к человеку постепенно приходит большая самостоятельность, а с ней и ответственность за свои поступки, более серьезное отношение к жизни; у него появляется стремление к установлению устойчивых отношений с людьми, содержательно-му общению, к инициативному и творческому решению профессиональных задач.

### **Профориентация и профессиональный отбор в высшую школу**

Выбор профессии — многоактовый процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека, так как и после основного выбора, когда индивид поступает в профессиональное учебное заведение, он выбирает место будущей профессиональной деятельности, уточняет формы совершенствования квалификации, а иногда даже меняет специальность. На стабильность, динамику, успешность профессионального самоопределения, на профессиональное развитие личности влияют сле-

дующие факторы: 1) социально-экономические (жизненная среда, социально-экономическое и культурное положение родителей, заработок, научно-технический прогресс и др.); 2) воспитательные (направленное политическое развитие учащихся, уроки труда, факультативные занятия, деятельность учащихся в профилирующих кружках и т.д.); 3) психологические (профессиональная зрелость, интеллект, специальные способности, потребности, интересы, ценности и др.).

Кроме нравственных и психологических издержек, непродуманный выбор профессии, профессиональная непригодность влекут за собой и материальные. Американцы, например, считают, что лучше истратить 10 тысяч долларов на поиск нужного человека, чем потерять 100 тысяч с человеком, который через год заявит, что дело ему не по плечу. Поэтому необходимы профессиональная ориентация и профессиональный отбор в высшую школу, профессиография основных должностей, на которые может быть определен специалист по окончании вуза.

Воспроизводство знаний среди как можно более широких кругов населения — залог процветания общества во всех областях, основа его настоящего и будущего. Тем странам, где удастся сегодня наиболее эффективно решать эту задачу, обеспечено интеллектуальное, а следовательно, и экономическое, социальное, политическое лидерство в XXI в.

### **Профессиональная ориентация**

Профессиональная ориентация — это, во-первых, профессиональная информация, т.е. распространение сведений о специальностях высшей школы; во-вторых — формирование интереса к специальности. Профессиональная ориентация оказывает содействие в профессиональном самоопределении личности в соответствии с ее способностями и учетом потребностей общества, а также в формировании конкретных профессиональных качеств.

В настоящее время все большее внимание уделяется профессиональной ориентации молодежи. Выходят книги «Моя профессия: Краткий энциклопедический справочник» и др., в которых помещены статьи, дающие характеристику наиболее распространенным профессиям.

Поскольку профессия — это вид трудовой деятельности, для осуществления которой человек должен иметь специальные знания, навыки и умения, способности, профессиональная ориентация и весь дальнейший комплекс действий по профессиональному отбору в высшую школу должны основываться на профессиографии.

Если проанализировать историю развития профессиональной ориентации в нашей стране, то видно, что она преследует в основном две цели: помочь молодежи выбрать необходимые профессии, чтобы каждый был лучшим исполнителем порученной ему работы; оказать помощь молодому человеку в выборе такой работы, которая доставила бы ему наибольшее творческое удовлетворение и в которой он мог бы лучше проявить себя.

Многие вузы проводят мероприятия по профессиональной ориентации школьников. К таким мероприятиям относятся: шефская работа и организация кружков в школах, проведение дней открытых дверей, бесед и лекций о научных достижениях, встречи ведущих ученых вуза со школьниками, проведение различных олимпиад. Сознательный выбор профессии каждым учащимся, определение им своего места в общественном труде в значительной степени повышают качество учебного процесса в вузе и подготовки специалистов высокой квалификации.

Одно из важных мест в работе по профессиональной ориентации отводится школе. Профориентация в средней школе включает: изучение интересов и склонностей учащихся, профессиональное просвещение, предварительную теоретическую и практическую подготовку к работе в избранной области, профессиональную консультацию и контроль. Из этой структуры выделяют три этапа профессиональной ориентации: подготовительный, основной и уточняющий.

*Подготовительный этап* направлен на изучение учащихся в целях их профориентации и профессионального просвещения. Изучение учащихся должно включать в себя все, что имеет отношение к профессиональным устремлениям, начиная от социальных и семейных условий, в которых живет, развивается и формируется школьник, и кончая его успехами на занятиях по различным предметам и увлечениями.

Существует определенная связь между учебными и профессиональными интересами школьников. Имеющиеся данные по опросу школьников свидетельствуют о том, что более половины из них связывают свой выбор профессии с любимыми предметами.

Основной целью профпросвещения является ознакомление учащихся с народным хозяйством, различными профессиями и их спецификой. С профессиональным просвещением неразрывно связана и пропаганда среди учащихся наиболее необходимых в данном экономическом районе массовых профессий.

Теоретическая и практическая подготовка к работе в избранной области относится, как и профессиональная консультация, к основному этапу.

На *основном этапе* учащиеся, исходя из своих способностей, посещают различные кружки, факультативные занятия по предметам, близким к профилю будущей избранной профессии, читают рекомендованную литературу, в том числе и художественную, где освещаются интересующие их вопросы, и т.д.

Поскольку эффективность профессиональной подготовки специалистов в значительной мере обуславливается качеством отбора молодежи, во многих вузах проводится целенаправленная работа по выявлению старшеклассников, склонных к той или иной профессии, прививанию им еще в довузовский период обучения профессионально значимых качеств, первичных умений.

Профессиональная консультация помогает ученикам старших классов сориентироваться и, по возможности, избрать дальнейший путь в соответствии с их целями, задатками и способностями. Но здесь есть еще и другие моменты. По мнению В. В. Давыдова, развивающее начальное обучение должно быть направлено, прежде всего, на решение важнейшей задачи современной школы — «формировать у младших школьников творческое отношение к учебной деятельности». Исследования, проведенные в вузах страны, свидетельствуют о том, что более 70 % студентов не относятся к творческим личностям, следовательно, школа выполняет свои функции в этом плане некачественно. Во-первых, если элементы творчества человеку не привиты в начальной стадии обучения (10–11 лет), то высшей школе это наверстывать очень трудно. Во-вторых, воспитание гражданина — процесс непрерывный. Компьютеризовать обучение в век научно-технического прогресса — это объективная необходимость. Конечно, хорошо, если школьники начнут приходить в вузы с необходимыми знаниями, но если при этом наша молодежь не приобщается к гуманистическому культурному наследию, то данный пробел восполнить в вузах будет невозможно. Общечеловеческое образование должно предшествовать специальному, опираться на него.

Уточняющий этап связан с контролем за работой выпускников школ, анализом его результатов и выработкой предложений, направленных на более качественное проведение профориентации. Таким образом, формируется замкнутая система с коррекцией посредством уточняющего этапа, что очень важно для гибкой и опе-

ративной профессиональной ориентации и учета потребностей народного хозяйства в кадрах.

В настоящее время стало выходить энциклопедическое издание «Мир профессий» в шести томах. В первом из них рассказывается о профессиях, основным предметом труда которых являются природные явления, процессы, совершающиеся во взаимодействии человека с природой («человек — природа»). Во втором — о профессиях, связанных с общеобразовательной и профессиональной школой, детскими, медицинскими, юридическими и культурно-просветительскими учреждениями и сферой обслуживания («человек — человек»). В других томах написано о профессиях художественного профиля («человек — художественный образ») и о тех, где человек взаимодействует со знаковыми системами — буквами, цифрами, «формулами» и изображениями, используемыми в проектах, картах, схемах и на пульте управления («человек — знаковая система»).

В томе «Человек — техника» представлены профессии, которые связаны с созданием, использованием, обслуживанием самых разных технических устройств, не играющих второстепенную роль, а являющихся основным предметом труда профессионала.

Конкретным результатом профориентационной работы является профессиональное самоопределение, т.е. процесс принятия личностью решения о выборе вида будущей трудовой деятельности — кем стать, к какой социальной группе принадлежать, где и кем работать. Профессиональное самоопределение — явление двустороннее: с одной стороны, тот, кто выбирает (субъект выбора), с другой — то, что выбирают (объект выбора). И субъект, и объект обладают большим количеством характеристик, чем объясняется неоднозначность явления выбора профессии.

Профессиональное самоопределение — важное событие на жизненном пути человека. Оно не только связано с прошлым опытом личности, но и простирается далеко в будущее, участвуя в формировании образа «Я», предопределяя в конечном счете многие стороны жизни. Наиболее изученным и признаваемым фактором профессионального самоопределения являются интересы субъекта. Не менее важным и в достаточной степени изученным фактором выбора профессии являются способности. Профессиональное самоопределение отражает определенный уровень личных притязаний, основанный на оценке своих способностей и возможностей.

Немаловажным при этом является также психологическая готовность старшеклассника к самоопределению, под которой пони-

мают личностное новообразование, основывающееся на сформированном самосознании школьников, развитости их мотивов и потребностей, ценностных ориентаций и временных перспектив осознания ими своих способностей и интересов.

Возможность войти во взрослую жизнь и занять в ней достойное место предполагает не завершение формирования психологической готовности старшеклассника к самоопределению в школе, а закладку таких личностных основ и механизмов, которые обеспечат старшекласснику возможность непрерывного всестороннего и профессионального роста сейчас и в будущем.

Решение о выборе профессии принимает активно действующая личность, осознающая свою ответственность за успешное выполнение деятельности и реализацию своих способностей. Динамика профессионального самоопределения детерминирована в значительной мере содержанием, методами и формами профессионального просвещения и консультациями.

Существует определенная система активизирующих профконсультационных методов, которая в настоящее время разрабатывается Н. С. Пряжниковым.

Активизирующий потенциал несут в себе практически все существующие методы, но реализуется этот потенциал всегда по-разному. Например, казалось бы, такой явно «неактивный» метод, как лекция, можно провести настолько мастерски, что слушатели уйдут с нее достаточно активизированными или в лучшем смысле озадаченными. И, наоборот, скучными и неинтересными могут оказаться даже такие «беспроягривные» методы, как игра, если она проводится вяло, путанно, неумело. Причем многое здесь зависит не только от мастерства психолога, но и от готовности занимать активную, творческую позицию самих клиентов. И все-таки существуют методы, активизирующий потенциал которых в большинстве случаев достаточно высок, даже в работе с изначально пассивными аудиториями и даже при использовании этих методов недостаточно подготовленным в плане активизации психологом.

Кроме традиционно понимаемых методик мощнейшими активизирующими возможностями обладают и так называемые невербальные средства профессионального общения психолога-консультанта, его умение организовать эмоционально-доверительный контакт с клиентом (с группой и даже с классом), а также создание особой атмосферы при проведении всей профориентационной работы. В разработанных Н. С. Пряжниковым активизирующих профкон-

сультационных методах (по группам) сделана попытка соединить различные формы работы с содержанием проблем профессионального и личностного самоопределения. В частности, профессиональные игры с классом предназначены для работы с учащимися 7–11 классов. По своему содержанию и активизирующим возможностям эти методики уступают деловым играм и психотерапевтическим процедурам, но они рассчитаны на реальные условия работы в школе (ограниченность временем урока, необходимость работы с целым классом и т.д.). Подобные игры могут быть использованы в дополнение к диагностическим процедурам, дискуссиям, индивидуальным консультациям и лекционным формам работы. Опыт показал, что если они по времени от общего количества часов занимают примерно 25–30 %, то воспринимаются учащимися не как «развлечение», а как естественная форма работы.

Важным условием проведения этих игр, по опыту Н. С. Пряжникова, является их высокий темп, что позволяет решать и проблемы, связанные с организацией дисциплины учащихся на уроке, чего больше всего обычно боятся психологи перед входом в школьный класс.

Игровые профориентационные упражнения и микроситуации обычно используются в работе с подгруппой (8–15 человек) или с малой группой (6–8 человек). Многие игры основаны на довольно эффективной процедурной модели, когда участники рассаживаются в круг, что внешне делает эти упражнения похожими на занятия психотерапевтических групп. И хотя называть их психотерапевтическими не стоит (это скорее профориентационные группы), но некоторые психотерапевтические эффекты там все-таки возникают. Поэтому для проведения подобных занятий профконсультант должен обладать хотя бы минимальным уровнем психотерапевтической культуры (не навязывать собственного мнения, всячески демонстрировать свою поддержку и симпатию участникам, организовывать их реальное взаимодействие, создавать условия для самовыражения всех участников группы и т.п.).

Можно назвать следующие профориентационные упражнения: «Профессия на букву...», «Подарок», «Маскарадный костюм», «Человек — профессия», «Автопортрет» (профориентационный вариант), «Кто есть кто?», «Звездный час», «День из жизни».

Очень популярны среди школьных профконсультантов игровые микроситуации (для 3–6 человек), где моделируются различные элементы профессионального общения, связанные обычно с конфликтностью отношений. Например, ситуации из общения продав-

ца и покупателя, инспектора ГАИ с нарушителями правил дорожного движения, зубного врача с пациентами, экскурсовода с иностранными туристами и т.п.

Карточные профконсультационные методики возникли как попытка использовать интригующую форму работы (раскладывание пасьянсов из карт, карточные игры), высокоэффективные операционные возможности карточных технологий, содержательные моменты профессионального самоопределения и планирования жизни. Сразу следует заметить, что в содержательном плане данные методики лишены какой бы то ни было «мистики», хотя внешне чем-то и напоминают «методы гадалок». Главным достоинством карточных технологий являются предметность поискового действия и возможность оперативного составления из карточек образов моделируемых объектов.

Все разработанные Н. С. Пряжниковым профконсультационные карточные методики можно разбить на две основные группы: информационно-поисковые системы (ИПС) и игровые карточные технологии.

В индивидуальных информационно-поисковых системах по определенным правилам клиент составляет из карточек образы своих профориентационных проблем и подбирает пути их решения (методика «Стратегия»), а также образы наиболее привлекательных профессий (методики «Карманный компьютер», «Формула», «Кто? Что? Где?»). Поскольку внешне эти методики напоминают раскладывание пасьянсов, то им дали название «профессьянсы». В отличие от бланковых тестов, главным преимуществом карточных технологий является возможность оперативной корректировки совершаемых выборов. Эти корректировки составляют важное условие проведения методик, поскольку профконсультант постоянно должен озадачивать клиента с помощью специальных («провокационных») вопросов и тем самым повышать уровень осознанности и самостоятельности его действий.

В игровых карточных системах делается попытка смоделировать основные этапы человеческой жизни (индивидуальная игра «Человек — Судьба — Черт» и групповая игра «Страшный суд»), а также основные этапы профессионализации человека (групповая игра «Карьера»). Важнейшим активизирующим приемом данных методик является специально организуемый игровой «спор» консультируемого клиента с ответами, выписанными на карточках, а также определенные призы и наказания за показатель успешности

такого спора. В групповых играх «Страшный суд» и «Карьера» есть возможность помогать по определенным правилам тем игрокам, у которых сплошные неудачи и которые пребывают в растерянности, близкой к расстройству. В игре «Человек — Судьба — Черт» психолог в роли «черта» на определенном этапе начинает мешать подростку в достижении намеченных жизненных целей, что привносит в работу дополнительную интригу.

Важной особенностью проведения карточных консультационных игр является их высокая динамичность, позволяющая охватывать моделируемую жизнь в целостности, а не углубляться в обсуждение частных вопросов. Можно обозначить некоторые недостатки и проблемы практического внедрения карточных профконсультационных методик. Во-первых, необходимость определенных затрат времени: от 40 минут до 1,5–2 часов в индивидуальных процедурах и от 2 до 3,5 часов в групповых карточных играх. Во-вторых, проблемы, связанные с изготовлением и приобретением данных методик. В-третьих, сложности самостоятельного изготовления профконсультационных карточек. Наконец, в-четвертых, сложности самостоятельного освоения данных методов.

Эти и другие активизирующие профконсультационные методы подробно описываются в работах Н. С. Пряжникова.

### **Профессиональный отбор в вуз**

Актуальная, центральная задача высшей школы — поднять уровень профессиональной подготовки и духовного воспитания будущих специалистов. Осуществление ее в большой степени зависит от качества отбора студентов на первый курс. Опыт передовых вузов страны свидетельствует о том, что конкурсный контингент надо формировать заранее, не пуская это на самотек. Где же можно узнать завтрашних студентов? Это заочные подготовительные школы и курсы, институтские олимпиады, дни открытых дверей в цехах родственных предприятий, профтехучилищах, техникумах и др. «Найти своего студента» — такова цель вузов, ведущих активный профессиональный отбор.

Сейчас все чаще работники высшей школы приходят к выводу, что проводить профессиональный отбор в вуз надо на основе требований, которые предъявляет та или иная специальность к личности.

Профессиональный отбор — это процесс выбора претендентов с такими личностными свойствами, которые наилучшим образом соответствовали бы требованиям будущей профессии и от которых можно ожидать максимальной профессиональной пригодности.

Профессиональная пригодность на этапе отбора означает определение таких задатков, особенностей психических процессов и свойств личности, которые соответствуют требованиям будущей профессии и благодаря которым могут быть достигнуты значительные успехи в ее овладении. Не вполне приемлемо говорить о формировании профессиональной пригодности (она должна быть ранее установлена) у человека, который уже занимается профессиональным трудом. В таком случае точнее говорить о формировании и совершенствовании качеств, психических процессов, знаний, умений, навыков, необходимых для эффективной профессиональной деятельности.

Объективная необходимость профессионального отбора вытекает из того, что между людьми имеются устойчивые и существенные различия в физиологических и психологических свойствах. Нельзя не согласиться с тем, что профессии интеллектуального труда более ответственны, подготовка таких специалистов обходится дороже, следовательно, и отбор должен быть тщательнее, чем на рабочие профессии.

Опросы первокурсников показывают, что в отдельных вузах только треть студентов четко представляет себе будущую профессию, а более половины — весьма смутно или вообще ничего конкретно о ней не знают. Стало общепринятым, что литератора, журналиста, актера нельзя подготовить из каждого молодого человека. Для этого выработаны и используются своеобразные системы проверки профессиональной пригодности, определяются способности юношей и девушек в процессе различных творческих конкурсов и т.д.

Система, сложившаяся 40–50 лет назад, уже не отвечает требованиям сегодняшнего дня. Ведь эта система должна чутко и своевременно реагировать на запросы производства, науки и культуры, в полной мере удовлетворять потребности народного хозяйства в специалистах, имеющих высокую профессиональную подготовку, нравственную зрелость, навыки организаторской и управленческой деятельности.

В связи с этим система перестройки охватывает очень широкий круг проблем, начиная от совершенствования приема и кончая укреплением связи с промышленностью, решением многих вопросов, которые касаются профессионального и педагогического уровня подготовки вузовских преподавателей. Есть необходимость изменить сам метод определения готовности абитуриентов к обучению в высшей школе. Результаты, показанные ими на вступительных экзаменах, не позволяют в полной мере выяснить это.

Один из путей совершенствования системы отбора на I курс связан с более полным учетом личностных особенностей человека, степени осознанности выбора им будущей профессии. Нужны тесты, которые позволяют определить, насколько данный претендент подходит к избираемой им специальности. Немаловажную роль могут сыграть и обстоятельные собеседования опытных преподавателей кафедр со своими будущими воспитанниками. Словом, наряду с проверкой уровня общеобразовательной готовности абитуриентов все большее значение должен получить профотбор.

В некоторых медицинских институтах уже используются тест-эталонные системы для более объективного определения готовности выпускников к предстоящей работе. Полученные результаты показывают, что при проверке практических навыков с помощью тест-эталонной системы около 40 % выпускников не заслуживают положительных оценок.

В каждом человеке могут быть элементы способности и неспособности к тому или иному виду деятельности. Задача как раз и состоит в том, чтобы выявить эти полярные элементы и установить, какие из них преобладают.

Начало исследований по отбору людей с учетом их способностей к различным специальностям относится к концу XIX в., когда немецкий психолог Г. Мюнстерберг, получив задание страховых обществ, с целью уменьшения выплаты пострадавшим при авариях городского транспорта, а следовательно, и уменьшения возможности таких аварий, разработал систему отбора вагоновожатых. Эта система в дальнейшем получила название психотехники и применялась в различных модификациях при отборе лиц для ряда гражданских и военных специальностей.

Психологический отбор в вуз является сложной проблемой, не нашедшей до настоящего времени достаточно полного теоретического и практического разрешения. Сложность состоит в организации и проведении профессиографии тех специальностей, на которые направляются выпускники вузов, в подборе тестов и методик, определяющих как психофизиологические, так и личностные характеристики, способствующие успешной подготовке специалистов, а главное — высокой эффективности будущей профессиональной деятельности. Для решения этих задач необходимы научно обоснованные эксперименты, тщательные наблюдения и выявление прогностических методик.

Профессиональный отбор абитуриентов в вуз не только позволяет выявить кандидатов, которые по своим личностным свойствам отвечают требованиям специфики данного вуза, но и создает необходимые предпосылки для совершенствования системы профессионального обучения и воспитания. Информация о первоначальном уровне профессионально важных свойств личности каждого студента, принятого в вуз, которую можно получить в результате отбора, является важным элементом для построения всей системы профессионального обучения и воспитания студентов.

Теоретической и практической основой профессионального отбора в вуз является определение необходимых для успешного обучения и дальнейшего развития черт личности, психофизиологических и физических качеств и особенностей абитуриентов, их способностей. В этом смысле профессиональный отбор должен быть комплексным, т.е. оценку пригодности к обучению или реальной деятельности необходимо давать по совокупности физиологических, психологических, социологических и других показателей.

Процесс овладения определенными видами труда носит социальный характер. Приобретая те или иные свойства в труде, человек выражает в них свои, присущие только ему возможности. Развиваются профессионально значимые качества и особенности личности. Процесс профессионального становления сопровождается перестройкой и развитием личности в целом.

Профессиональный отбор должен строиться так, чтобы выявить личностные свойства абитуриента, особенности его психических процессов, состояний и опыта. Прежде всего в ходе психологического отбора важно определить направленность личности абитуриента и мотивы его поступления в вуз. С этой целью необходимо понять не столько «чего он хочет», сколько «почему он этого хочет», во имя чего стремится в вуз.

Методика определения личностных качеств и особенностей психических процессов, адекватных той или иной профессиональной деятельности, базируется на применении многих методов исследования, составляющих группы пассивных и активных методов.

*К пассивным методам относятся изучение личных дел и анкетирование абитуриентов;* это дает первые общие официальные сведения. Немаловажным является и заполнение абитуриентами специально разработанной вузом анкеты, которую можно предложить для заполнения в день первого официального сбора накануне сдачи экзаменов. Анкета позволяет первоначально определить степень выраженности моти-

вов, устойчивость профессиональных стремлений, получить сведения о деятельности до поступления в вуз и т.д. В ряде вузов абитуриентам предлагается написать сочинение, например, на тему «Почему я выбрал профессию педагога?» и т.д.

Исследования показывают, что во многие вузы поступают юноши и девушки, имеющие отклонения в состоянии здоровья и низкий уровень физической подготовленности. В результате снижается двигательная активность таких студентов на старших курсах, процент физически неподготовленных выпускников — молодых специалистов — еще более повышается. Имеются случаи, когда дипломированный выпускник вуза (это относится, прежде всего, к инженерным специальностям) по состоянию здоровья или психофизиологическим качествам не может исполнять трудовые функции полученной специальности.

Являясь важной составной частью общего учебно-воспитательного процесса в вузах, физическое воспитание пока еще фактически во многих учебных заведениях используется недостаточно и не способствует в полной мере эффективной подготовке высококвалифицированных специалистов для различных отраслей народного хозяйства, образования, науки и культуры.

*Беседы, наблюдение и тестирование образуют группу активных методов исследования.*

Беседа проводится в форме свободного разговора двух собеседников, как правило, после сдачи первых экзаменов и имеет следующие задачи:

1. Выявить мотивы, которыми руководствовался абитуриент при поступлении в вуз.
2. Оценить интеллектуальные и нравственные качества абитуриента, особенности его характера.
3. Подтвердить (или опровергнуть) достоверность ответов на вопросы, поставленные в анкете, которую абитуриент заполнял до беседы.

К работе по организации беседы желательно привлекать сотрудников деканата, заведующих кафедрами, наиболее опытных преподавателей. Перед началом беседы необходимо ознакомиться с анкетой абитуриента. Вопросы следует задавать согласно заранее подготовленному вопроснику. Первая группа вопросов преследует цель создания непринужденной обстановки между собеседующим и абитуриентом. С помощью вопросов второй группы определяется степень деятельной активности абитуриента. Третья группа вопро-

сов направлена на определение профессиональных наклонностей и способностей применительно к профилю вуза и четвертая — на выявление нравственных качеств абитуриента. В ходе беседы желательно соблюдать общепринятый порядок: не делать записей в момент беседы, не держать перед собой текст вопросов. По итогам беседы абитуриенту выставляется оценка в баллах.

Иногда полезными для общих выводов оказываются не только ответы собеседника, но и моменты поведения, отношения к людям, окружающим вещам, которое может быть самым различным (положительным, отрицательным, безразличным и т.п.). Очень важно выяснить причину такого отношения, установить, связано оно с особенностями личности или это результат случайного стечения обстоятельств. Большое значение имеет фиксация особенностей поведенческих реакций собеседника. Следует осторожно относиться к постановке вопросов о наличии у него того или иного качества. Практика показывает, что ответы на такие вопросы чаще всего бывают ситуативными и не отражают внутреннего убеждения абитуриента. В данном случае целесообразно ставить косвенные вопросы или спрашивать мнение испытуемого, приводя разные примеры.

Наблюдение осуществляется постоянно. С его помощью можно собрать более достоверный материал для нужд профессионального отбора, расстановки кадров, чем при беседе, при условии, что наблюдающий обладает опытом, умением замечать и правильно истолковывать те или иные особенности в поведении наблюдаемого. Наблюдение позволяет собрать факты, свидетельствующие о чертах общественной активности и т.д.

Особенности психических процессов, личности абитуриента можно определить специально подобранными тестами. Тестирование обычно целесообразно проводить в период сдачи вступительных экзаменов специалистами, знающими специфику учебного процесса, знакомыми с требованиями, которые предъявляет профессиональная деятельность к психологическим качествам человека, а также обладающими навыками экспериментальных психологических исследований.

Для проведения обследования и первичной обработки его материала привлекаются два-три специально обученных ассистента. Порядок проведения тестового обследования основывается на использовании бланковых и аппаратных методик, которые подбираются в зависимости от необходимости выявления тех или иных профессионально необходимых качеств.



К методическим приемам, рекомендуемым для использования в процессе профессионального отбора, предъявляется ряд требований. Степень соответствия методик этим требованиям должна быть проверена экспериментально. Главными из таких требований являются:

1. Прогностическая ценность методик и частное моделирование предстоящей деятельности в ходе их применения. Это показатель, характеризующий степень возможности методик выявлять различия в развитии у абитуриентов тех или иных необходимых в будущем психических процессов и качеств.

2. Надежность методик. Это мера стабильности (постоянства, устойчивости) результатов, полученных с помощью конкретной методики при повторных исследованиях одного и того же испытуемого.

3. Дифференцированность методик. Это требование означает, что каждая методика должна быть направлена на оценку определенной функции, качества или совокупности функций, качеств. Необходимо, чтобы корреляция между результатами избранной методики и других методик, направленных на оценку заведомо иных функций, качеств, была наименьшей.

Посредством наблюдения за поведением обследуемых в ходе решения ими психологических заданий можно получить ряд дополнительных сведений, характеризующих внимательность, честность, дисциплинированность, эмоциональную устойчивость, работоспособность и т.д.

Составление заключений по результатам психологического обследования производится специальной группой, занимающейся профессиональным отбором на основе интегральной оценки результатов обследования с использованием экспериментально разработанных дифференциально-диагностических таблиц и результатов наблюдений во время обследования.

Дифференциально-диагностическая таблица представляет собой оценочную шкалу, в которой каждому возможному значению того или иного показателя соответствует определенный диагностический коэффициент. Значение его определяется характером распределения функций у лиц наиболее и наименее пригодных к обучению по какой-либо конкретной специальности, а также прогностической ценностью этого показателя. Интегральная оценка психологического обследования является алгебраической суммой диагностических коэффициентов, соответствующих определенным значениям информативных показателей психологических методик, используемых при обследовании.

Пороговые значения интегральной оценки определяются допустимой вероятностью возможных ошибок при отборе. Результаты обследования дают основание для вынесения заключения в трех формах: годен к обучению в вузе — прогноз благоприятный; не годен к обучению в вузе — прогноз неблагоприятный; прогноз неопределенный.

Результаты психологического отбора и дальнейшие наблюдения за студентами показывают, что между результатами обследования психических процессов, значением суммы баллов в аттестатах зрелости и на вступительных экзаменах, успешностью обучения и профессиональной деятельностью имеется прямая зависимость.

Начальной точкой отсчета качества подготовленности выпускника школы, например, к педагогической деятельности, могут служить результаты приемных экзаменов и анкетирование абитуриентов, позволяющие определить мотивацию и целевую установку на избранную профессию, наличие убеждений, чувств, привычек, потребностей, соответствующих принципам морали и педагогической профнаправленности.

Дальнейшую оценку эффективности всего учебно-воспитательного процесса в педвузе целесообразно проводить в соответствии с тремя основными этапами подготовки педагога.

На первом этапе следует оценить: 1) предметную подготовленность; 2) развитие профориентированности; 3) адаптированность.

Критерием второго этапа профессиональной подготовленности следует считать самостоятельность, свидетельством которой могут служить умения творчески добывать знания, оценка их полноты и глубины, экспериментаторских, педагогических и методических навыков, степени воспитанности.

Третий, завершающий этап профессиональной подготовки содержит критерии: 1) сохраняемость знаний (определение среза знаний и итоги государственных экзаменов, взятых в сравнении с предыдущими выпускными и курсовыми экзаменами); 2) сопоставление количества выпускников и поступивших, сохраняемость в процентах контингента студентов; 3) явка выпускников на работу.

Готовность к будущей деятельности проявляется: а) в реализации основных функций учителя — обучающей, воспитывающей и развивающей; б) в организации учебного процесса и умении руководить детским коллективом (коммуникативная и организационная функции); в) в адаптации выпускника на работе, умении контактировать не только с детским коллективом, но и с администрацией, коллегами, родителями.

Система профориентации и отбора в каждом вузе складывается не сразу. Ведь она должна комплексно учитывать способности, призвание и общеобразовательную подготовку абитуриентов к будущей высококвалифицированной интеллектуальной деятельности, их гражданские и человеческие качества.

Проблемы профессиональной ориентации и отбора в высшую школу сложны в организационном плане, требуют соответствующей подготовки и определенных материальных затрат, но все это вполне окупится за счет морального и материального эффекта в ходе обучения и дальнейшей практической деятельности специалистов.

### **Психологическая характеристика воспитания и обучения в высшей школе**

Воспитание и обучение в вузе призваны обеспечить формирование личности специалиста с такими качествами, опытом, которые соответствовали бы современным требованиям нашего общества и гарантировали успех практической деятельности с самого начала ее осуществления. Эта цель выражает исторически назревшую потребность общества в подготовке специалистов, способных выполнить определенные социальные и деловые функции в условиях демократизации. Вот почему воспитание и обучение должны быть эффективными, т.е. действительно приводить к ожидаемым результатам.

Вузовское воспитание и обучение должны оказывать на личность студента максимально развивающее влияние, т.е. действительно обеспечить процесс его положительного изменения, приобретение качеств, опыта, нужных ему как будущему специалисту с высшим образованием.

Психология профессионального обучения и воспитания находится в процессе становления и включает в себя изучение психологических закономерностей учебно-воспитательного процесса на разных ступенях профессионального образования. К числу общих проблем относятся: динамика профессионального становления личности, которая проходит в своем профессиональном развитии ряд сходных этапов; специфика формирования технических понятий, навыков и умений, мышления, особенностей способов их формирования путем использования проблемного обучения; раскрытие творческих способностей учащихся и др.

В профессиональном развитии человека представляются чрезвычайно важными две основные задачи: формирование операцион-

ной стороны деятельности (профессиональных знаний, навыков, умений и мышления) и ее личностной сферы (мотивов и интересов, профессионально значимых качеств и др.). Исходя из задач профессиональной психологии, ее предметом надо считать изучение психологических явлений, закономерностей и механизмов профессионального обучения и воспитания.

Поступающий сегодня в высшее учебное заведение имеет представление о предмете своей будущей специальности, о некоторых схемах, процессах, конструкциях и психологически настроен на работу с ними. Это представление углубляется после знакомства с читаемым на первом курсе «Введением в специальность». Однако затем собственно изучение специальности зачастую отодвигается на несколько лет, до старших курсов.

Необходимо добиваться того, чтобы как преподаватель, так и студент имели ясное представление о значении и месте сообщаемой информации о будущей деятельности. Без этого невозможна систематичность получаемого знания.

Если взять конкретное осуществление воспитания и обучения, то в них выступают два субъекта: преподаватель, который уясняет педагогическую задачу, выбирает в зависимости от этой задачи средства и методы, проверяет результаты, уточняет собственные действия, оказывает влияние на действия обучаемых и т.д., и студент, который так или иначе относится к тому, как его обучают и воспитывают, переживает те или иные чувства, проявляет активность либо пассивность и т.д. Вместе с тем, воспитание и обучение — это совместная деятельность воспитателей и студентов, результаты которой зависят как от тех, кто учит, воспитывает, так и от тех, кто обучается, воспитывается, а также от согласованности их общей деятельности.

Все эти и другие связи и зависимости по-разному выступают в воспитании и обучении, между которыми, наряду с единством, существуют и проявляются различия.

На различия следует обратить внимание. Говоря о единстве и слиянии воспитания и обучения, некоторые авторы упускают, на наш взгляд, различия между ними и вместе с тем, конечно, ряд условий и возможностей воспитания в процессе обучения. И воспитание, и обучение — процессы специфические, характеризующиеся целями, содержанием, принципами, методами, результатами, условиями, закономерностями, показателями эффективности.

## Психологические особенности воспитания студентов

Воспитание студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью формирования личностных свойств и качеств: направленности, способностей, сознательности, чувства долга, дисциплинированности, умения работать с людьми, самокритичности, саморазвития и др.

Сознательность, мотивация всей деятельности и поведения студентов, совпадение их взглядов, жизненных позиций и ориентации, перспектив и целей, задач и интересов с целями, задачами и интересами нашего общества представляют основной результат процесса воспитания.

Лонгитюдные исследования, проводимые Р. Г. Гуровой в СССР с 1968 г. на протяжении 30 лет, по анализу социальных ценностей и нравственных ориентиров молодежи показали, что становление современной молодежи пришлось на годы реформ, период социально-экономической, идеологической и культурной ломки, деформации надежд и жизненных планов. Изменившиеся идеалы и ценности, усложнение социальной структуры, идейный и нравственный плюрализм, безработица, обнищание 80 % семей и платное образование — все это сильно повлияло на социализацию молодежи. В результате массовых исследований по единой программе и методам на аналогичной выборке, включающей основные группы молодежи, автор провела в 1998 г. шестое аналогичное исследование в рамках этого лонгитюда.

Поскольку проблема очень широка, пришлось пойти на ряд ограничений. Во-первых, изучалась в основном учащаяся молодежь 16–20 лет. Во-вторых, в качестве объекта исследования избрали ядро личности: интересы, потребности, убеждения, ценности, установки, мотивы и систему отношений. Обследовались старшеклассники и студенты разных регионов России с применением выборки методом стратифицированного эшелонирования. Каждый основной срез охватывал примерно 2000 человек, поэтому в рамках лонгитюда всего было обследовано разными методами более 10 000 молодых людей.

Чтобы увидеть особенности каждого нового поколения, по единой программе и методам на аналогичной выборке проводилось стереоанкетирование. Прежде чем охарактеризовать различные группы учащейся молодежи конца 90-х годов, автор отмечает, что даже по сравнению с началом 90-х у юношей и девушек произошли

заметные перемены. В конце 80-х — начале 90-х годов наблюдалось резкое изменение на шкале ценностей: на первое место и в жизненных целях, и в понимании счастья вышли проблемы индивидуалистического и материального характера, а общественные и духовные ушли на задний план. Однако в конце века усилилась роль семьи, товарищества и страны в целом. Стало меняться отношение к родине (хотят уехать из страны уже не 60 %, а лишь 35 % учащихся, а интерес к будущему страны вырос почти в 3 раза: с 7 до 20 %). Стремление к ориентирам потребительского характера снижается, к сожалению, медленнее, что, вероятно, связано с бедственным положением большинства молодежи, когда деньги становятся не роскошью, а средством выживания. Существенно повысился престиж высшего образования: если в 1991 г. поступать в вузы в России планировали 38 % выпускников, то в 1998 г. — 70 %. И хотя мотивы разные, престиж образования в целом, несомненно, вырос. Исследования, проведенные Л. И. Шуйской в Беларуси, в своей основе подтверждают тенденции социализации студенческой молодежи в России.

Воспитание предполагает оптимальный выбор его содержания, отбор и сочетание форм и методов, координацию влияний различных коллективов и объединений на личность. Зная природу и психологическую структуру того или иного качества, можно более успешно использовать воспитательные возможности различных предметов и условий вуза в целом. Началом формирования качества является понимание факта, явления, события. Далее идут усвоение и выработка положительного отношения к усвоенному, уверенности в его истинности. Затем происходит синтез интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных процессов, превращение в устойчивое образование — качество.

Все это происходит в процессе деятельности. Например, формирование научного мировоззрения становится более эффективным, если преподаватель учитывает, что этот процесс предполагает усвоение научных знаний, овладение умением применять их на практике, переход мировоззренческих знаний в личные взгляды и убеждения, развитие диалектического подхода к объяснению явлений действительности. Важным условием успешного формирования мировоззрения является выявление уровня его развития у каждого студента (степень понимания мировоззренческих идей и закономерностей общественного развития, умение научно объяснить социальные, политические, технические, экономические, нравствен-

ные, этические, эстетические и другие явления, способность занять активную позицию по отношению к негативным сторонам жизни, умение самостоятельно применить мировоззренческие знания к решению различных вопросов).

Аналогичное можно сказать о воспитании мужества, которое включает знания и представления о подобном поведении, соответствующий опыт, мотивы, умение управлять собой в ситуациях, требующих смелости и отваги. Важнейший путь формирования качеств — активная деятельность, выполнение учебных, общественных и других задач, которым обычно предшествует создание их ориентировочной и мотивационной основы.

Проследим это кратко на примере укрепления у студентов положительного отношения к профессии. Прежде всего, надо создать у обучаемых правильное представление об общественном значении и содержании работы в области избранной профессии, о личных перспективах; важно поддерживать уверенность каждого студента в своей профессиональной пригодности, а также понимание необходимости овладения всеми дисциплинами, видами подготовки, предусмотренными учебным планом данного вуза; на занятиях желательнее связывать личные стремления и жизненные цели обучаемых с задачами общества, необходимостью его ускоренного экономического и социального развития.

Однако следует подчеркнуть, что было бы неправильным сводить формирование того или иного качества только к овладению знаниями, навыками, умениями. Нужны еще мобилизация мотивов, воздействия на отношение к действительности, создание необходимых психических состояний, учет противоречий в развитии личности студента, его индивидуальных особенностей.

В этой связи нам представляется весьма плодотворной мысль С. Л. Рубинштейна, который писал: «Целью же должно быть не одно лишь формальное соответствие внешнего поведения требованиям общества, не внешнее приспособление к ним; целью должно быть формирование у человека таких внутренних устремлений, отвечающих не букве, а духу моральных требований общества, из которых в порядке внутренней закономерности вытекало бы моральное поведение».

Общеизвестно, что формирование личности человека происходит на протяжении всей жизни, но именно в вузе закладываются основы тех качеств специалиста, с которыми он затем вступит в новую для него атмосферу деятельности и в которой произойдет дальнейшая шлифовка его личности, профессиональной подготовки.

Несомненно, обучение в вузе — важнейший период социализации человека. Социализация — это процесс формирования личности в определенных социальных условиях, усвоения социального опыта, в ходе которого человек преобразует его в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и в обществе.

Понятие «социализация» более широкое, чем «воспитание». Социализация не равна воспитанию, ибо воспитание — это намеренное формирование личности в соответствии с принятым идеалом под влиянием сознательно направляемых различных воздействий (внушения, убеждения, эмоционального заражения, личного примера, вовлечения в определенные виды деятельности и т.д.) со стороны педагогов, родителей (порой эти воздействия являются неадекватными, или неэффективными, или даже пагубными для личности воспитуемого, а индивид при этом может играть пассивную роль).

При социализации индивид играет активную роль, сам выбирает определенный идеал и следует ему, а круг людей, которые оказывают социализирующее воздействие, — широк и очерчивается неопределенно. Студенческий возраст, как отмечалось, характеризуется именно стремлением самостоятельно и активно выбирать тот или иной жизненный стиль и идеал. Таким образом, вузовское обучение является мощным фактором социализации личности студента, и этот процесс осуществляется в ходе самой жизнедеятельности студентов и преподавателей. Но встает вопрос о том, требуются ли целенаправленные воспитательные воздействия на студентов со стороны преподавателей и эффективны ли они. Ответ на него зависит от того, как понимать воспитание. Если его понимать как воздействие на личность с целью формирования нужных воспитателю, вузу, обществу качеств, то ответ может быть и отрицательным. Если как создание условий для саморазвития личности в ходе вузовского обучения, то ответ должен быть однозначно положительным.

Воспитание предполагает плановость и перспективность воспитательных воздействий. Воспитатель на основе отражения объективных потребностей общественного развития органически связывает процесс предвидения будущего (проектирование личности) и процесс преобразования действительности (активное воспитание), подчинение хода педагогических явлений целям, выражающим это будущее.

Методика воспитательной работы, как отмечает Н. В. Кузьмина, разработана гораздо хуже учебной. Она имеет нечеткие организационные формы. Мастеров воспитательного процесса меньше, чем учебного. Типичные недостатки у молодых преподавателей следующие:

1) неумение найти правильный тон в отношении со студентами — то он слишком фамильярный, то очень официальный;

2) отсутствие изобретательности в выборе темы разговора со студентами во внеучебное время;

3) стремление командовать, навязывать свою волю и неумение активизировать инициативу;

4) беспомощность в работе с коллективом, сосредоточение внимания на отдельных личностях и упущение из виду коллектива в целом и ряд других.

Актуален переход от авторитарного воспитания к демократическому, которое ставит в центр своего внимания личность студента, его саморазвитие и самореализацию.

С. Соловейчик, справедливо протестуя против так называемой авторитарной педагогики, отмечает, что она неизмеримо легче педагогики демократичной и гуманной. «Авторитарная педагогика легче потому, что она идеально проста и доступна всем. Никаких нюансов: сказано — сделано, не сделано — наказано. Не надо знать психологии, не надо изучать, а тем более чувствовать ученика... Психический корень авторитарного учительствования — садизм, явный или скрытый. В полном выражении авторитарность — болезнь, маниакальность, распад личности... Авторитарно-карательная педагогика, потеряв свою силу, сегодня отравляет школу, вызывает распад дисциплины, хаос, отторгает подростков от школы, отталкивает их от старшего мира... гонит подростков в компанию наркоманов, в преступные банды...».

Чтобы сделать студента активным участником образовательного процесса, требуется реализовать немало психолого-педагогических условий, например, творчески применить принципы и методы воспитания. Известно, что принципами воспитания являются: целеустремленность, воспитание в коллективе, индивидуальный подход, опора на положительное и др., а методами — убеждение, упражнение, поощрение, пример и т.д. Психологический смысл правильного использования принципов и методов воспитания заключается в том, что результатом является такая оптимизация деятельности и взаимодействия воспитателей и воспитуемых, которая наиболее эффективно ведет к достижению целей подготовки студентов.

Воспитательная работа современного вуза должна быть направлена на становление гуманной личности с отчетливо выраженной гражданской позицией, чувством патриотизма и человеческого достоинства; целостной высоконравственной и ответственной личности с присущим для нее сочетанием ярко выраженной индивидуальности и коллективистской направленности, характеризующейся осознанием своего профессионального долга, трудолюбием, развитой гуманитарной культурой и культурой взаимодействия с окружающими.

Создание и функционирование системы воспитательной работы в вузе предполагает наличие соответствующих нормативных основ ее деятельности, поскольку эти документы определяют статус соответствующей структуры в системе вуза, регламентируют основные квалификационные характеристики, права, обязанности и полномочия участников воспитательного процесса, регулируют механизмы реализации их деятельности, помогают обеспечить согласованность в работе как внутренних, так и внешних структур. Нормативно-правовая база воспитательной работы формируется согласно документам, созданным на уровне Министерства образования, и нормативным документам, созданным непосредственно в вузе.

Нормативные правовые акты, которые разрабатываются на уровне Министерства образования Республики Беларусь, регламентируют деятельность основных воспитательных структур вуза, определяют стратегические направления этой деятельности, исходя из основных положений Закона «Об образовании в Республике Беларусь» и Закона «Об общих началах государственной молодежной политики». Нормативные правовые акты, разработанные на уровне вуза, позволяют учитывать специфику воспитательного процесса конкретного учебного заведения. К нормативным правовым актам, созданным Министерством образования Республики Беларусь, относятся «Примерное положение об отделе воспитательной работы с молодежью высшего и среднего специального учебных заведений» (1996 г.), «Примерное положение о кураторе студенческой группы высшего учебного заведения» (1997 г.).

Поскольку воспитательная работа в студенческой группе определяется и эффективностью деятельности куратора, то целесообразно остановиться подробнее на последнем документе. Здесь рассматриваются требования, предъявляемые к личности куратора студенческой группы в современном вузе, среди которых следующие: «социальная и профессиональная компетентность, личностная готовность к воспитательной работе, высокая нравственная культура, гражданственность и коммуникативность».

Основными принципами деятельности куратора студенческой группы в соответствии с «Примерным положением о кураторе студенческой группы...» являются: «лично-ориентированный (индивидуальный) подход к каждому студенту, взаимодействие со студенческим активом, включенность в дела, проблемы группы, самоуправление».

Положение также определяет организационные основы деятельности и обязанности куратора учебной группы, а также и его права. Среди прав куратора зафиксированы следующие: «... выбирать формы, методы, пути и средства воспитательной деятельности в группе с учетом возрастных особенностей, интересов, склонностей и ценностных ориентаций студентов, возможностей учебного заведения». Исходя из вышеуказанных прав, понятно, что деятельность куратора отнюдь не является легкой и требует основательной подготовки со стороны вузов, где готовят будущие педагогические кадры, и постоянной работы над собой будущих преподавателей.

Среди основных направлений воспитательной работы в вузах Республики Беларусь можно выделить следующие:

- 1) формирование гражданских и моральных качеств, активизация учебной деятельности студентов, совершенствование психолого-педагогической подготовки будущих учителей;
- 2) эстетическое воспитание и организация свободного времени студентов;
- 3) физкультурно-оздоровительная работа;
- 4) воспитательная работа в общежитиях.

В целях осуществления первого направления работы в Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка на факультетах были введены новые учебные курсы: «Культура учителя», «Актерское мастерство», «Этика», «Мировая и отечественная культура», «Правила этикета» и др. Здесь проводятся слеты отличников учебы, собрания студенческого актива, торжественные выпуски бакалавров и магистров (последние звания недавно появились в Республике Беларусь и СНГ в целом). Укрепились связи со школами. Создание учебно-воспитательных комплексов стало одним из главных направлений работы педуниверситета. Как и во многих других вузах Беларуси, ведется работа в летнее время в детских оздоровительных лагерях. Это направление работы предполагает решение следующих задач: 1) воспитание чувства любви к Родине, гордости за принадлежность к белорусскому народу, уважения других народов; 2) воспитание правосознания и политической культуры студентов; 3) воспитание экологической культуры; 4) воспитание культуры отношений, норм гуманистической морали.

Следующее направление воспитательной работы со студентами включает такие формы работы, как: 1) изучение ценностных ориентаций и интересов студентов через анкетирование, социологические опросы; 2) обеспечение работы сети клубов и объединений по интересам, коллективов художественной самодеятельности; 3) обеспечение студентов и преподавателей информацией о культурной жизни города, где они обучаются, и республики о новых явлениях в художественной литературе, кинематографе и т.д. Сюда же относится организация встреч с известными деятелями науки, искусства, а также организация экскурсий и поездок выходного дня для преподавателей и студентов. Положительное воздействие этих форм работы прослеживается в воспитательной работе многих вузов Республики Беларусь на современном этапе. Например, в БГПУ им. М. Танка функционирует около 30 клубных формирований (30 лет театру чтецов «Живое слово», 20 лет народному ансамблю цимбалисток «Вярба», имеются оркестр народных инструментов, народный студенческий театр «Мы», народный театр «Лингва» и т.д.). Широко используются и богатые культурные возможности г. Минска (организуются встречи с артистами Белорусской государственной филармонии, Национального академического театра оперы и Национального академического театра балета и др.). Это направление работы со студентами включает и проведение вечеров отдыха, праздников, конкурсов художественной самодеятельности, фестивалей, что способствует развитию творческих способностей студентов.

Организация физкультурно-оздоровительных мероприятий со студентами как одна из форм воспитательной работы в современном вузе осуществляется в следующих формах: 1) диагностика здоровья студента, составление и ведение индивидуального паспорта его здоровья; 2) работа спортклубов, секций, лечебно-оздоровительных групп; 3) формирование спортивных команд вуза по различным видам спорта; 4) организация ежегодных вузовских олимпиад и т.д.

Воспитательная работа в общежитиях предполагает оптимизацию условий проживания их в общежитии, а именно: а) расселение по комнатам в соответствии с пожеланиями; б) помощь в организации студенческого самоуправления в общежитиях; в) контроль за санитарным состоянием общежития и т.д.

Планирование воспитательной работы позволяет скоординировать и объединить усилия различных категорий педагогических работников, способствует более качественному решению поставлен-

ных задач. Система планирования воспитательной работы должна осуществляться снизу вверх на основе вузовской программы воспитания. Она может основываться на следующих видах планов воспитательной работы:

1) план воспитательной работы куратора (разрабатывается совместно с активом группы на семестр или на год);

2) план воспитательной работы в индивидуальных планах профессорско-преподавательского состава (утверждается кафедрой и заместителем декана по воспитательной работе);

3) план воспитательной работы кафедры (разрабатывается на учебный год, обсуждается на заседании кафедры и утверждается заведующим);

4) план воспитательной работы факультета (разрабатывается на заседании совета факультета и утверждается деканом);

5) перспективный план воспитательной работы вуза (разрабатывается на учебный год, обсуждается на заседании совета по воспитательной работе вуза и утверждается ректором).

Например, план воспитательной работы БГПУ им. М. Танка, планы воспитательной работы его отдельных факультетов, общеуниверситетских кафедр представлены в специальном сборнике, который издается к началу каждого учебного года и рассылается во все структуры вуза и общественные организации.

Таким образом, студенчество представляет собой особую социальную группу. Ключевой основой концептуального подхода к организации воспитательной работы со студентами в вузах Республики Беларусь выступает понимание воспитания как механизма целенаправленной социализации личности. Основными направлениями воспитательной работы со студенческой молодежью в вузах Республики Беларусь являются: 1) становление гражданской культуры студентов; 2) формирование культуры проведения свободного времени; 3) физкультурно-оздоровительная работа со студентами; 4) становление бытовой культуры или воспитательная работа в общежитиях. Планирование воспитательной работы способствует координации и объединению усилий различных категорий педагогических работников и способствует более качественному решению поставленных задач.

### **Психологические особенности обучения студентов**

В настоящее время в ряде вузов предусмотрено чтение курса лекций «Введение в специальность и культура умственного труда», который является актуальным, по крайней мере, по нескольким причинам.

Во-первых, в самом начале обучения студенты слабо представляют особенности своей будущей профессии, ее сложности, предъявляемые требования к личностным и профессионально важным качествам учителя.

Во-вторых, студенты-первокурсники испытывают выраженные адаптационные трудности, как в социально-психологическом, так и в бытовом планах. В-третьих, у большинства недавних выпускников школ, к сожалению, не сформированы адекватные способы умственной деятельности, приемы рациональной организации своей работы. В-четвертых, с первых дней обучения студенты осваивают совершенно новые для них, отличные от школьных формы организации обучения (слушание лекций в отличие от школьных уроков, наличие повышенных требований к самостоятельному усвоению знаний, самоконтролю и т.д.).

К тому же все те сведения, которые могли бы помочь первокурсникам в преодолении указанных сложностей, представлены в литературе в разрозненном виде, не всегда полно, слабо отвечают современным требованиям. Отсюда можно сделать заключение о необходимости такого курса, который бы, по возможности, восполнил эти недостатки, способствовал более адекватному вхождению студентов-первокурсников в новую для них деятельность, оказывал в определенной мере влияние на успешное осмысление приобретенных знаний, самообразование и самовоспитание.

Например, пособие Е. В. Карповой «Введение в специальность и культура умственного труда», которое состоит из двух разделов. В первом из них — «Введение в специальность» — раскрываются социальная ценность труда учителя, назначение, основные функции и особенности его деятельности. Рассмотрены структура и факторы пригодности к педагогической деятельности. Идет речь о профессионально важных качествах учителя, охарактеризованы их разные уровни — от биопсихических свойств как основы структуры личности до социальной и профессиональной направленности труда учителя. И, наконец, отражены основные аспекты системы подготовки к педагогической деятельности. Наряду с раскрытием основных форм организации учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе представлены также структура и содержание подготовки учителей в настоящее время, в том числе особенности обучения будущих педагогов.

Во втором разделе — «Культура умственного труда» — дана общая характеристика умственного труда, рассматриваются вопро-

сы оптимизации условий и характера труда и отдыха, организация рабочего места, рационализация приемов и методов труда. Ключевыми вопросами являются активизация умственной деятельности, а именно организация внимания и восприятия, приемы успешного запоминания и понимания материала студентами. Охарактеризована работа студентов на лекции, подготовка их к аудиторным занятиям, экзаменам, участие студентов в научно-исследовательской работе.

Обучение студентов — это воздействие на их психику и деятельность с целью вооружения знаниями, умениями, навыками. Вместе с тем в ходе обучения на основе его содержания развиваются различные стороны психики студентов. Обучение играет важную роль в формировании личности будущего специалиста в целом. Оно имеет непосредственное значение для совершенствования научного мировоззрения, развития интеллектуальных и других качеств.

Задачей психологии обучения является не только разработка психологических основ эффективного усвоения знаний, навыков и умений, но и изучение психологического развития студентов в процессе обучения. Вслед за Л. С. Выготским большинство наших психологов считает, что обучение должно забегать вперед развития и подтягивать его за собой (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.).

Характер и количество знаний, навыков, умений определяются требованиями современного производства, трудовой деятельности к уровню подготовленности и развития личности специалиста определенного профиля.

Содержание вузовского обучения включает овладение студентами основами научного мировоззрения. Это необходимо для формирования общечеловеческой и профессиональной направленности личности, высоких гражданских чувств и качеств, активной нравственной позиции, профессионального мышления.

Для специалиста, работающего в народном хозяйстве, характерен особый строй предвосхищающего мышления, без которого невозможно решать большой круг вопросов, встающих перед ним в практической жизни. Его мышление не может ограничиться оперированием только специальными знаниями. Оно должно опираться на фундаментальные знания и включать умения анализировать явления природы и общественной жизни, вопросы технического развития, умение использовать атмосферу свободы, демократизации и гласности, достижения научно-технического прогресса для перспективного решения практических задач. Немаловажная часть

образования студента — знания, позволяющие ему ориентироваться в вопросах развития и воспитания людей, их взаимоотношениях (психология, педагогика и др.).

На необходимость улучшения психолого-педагогической подготовки будущих специалистов обращается в настоящее время все больше внимания, так как все они по окончании вуза включаются в процесс управления, работы с людьми независимо от профиля своей специальности. Исследования показали, что примерно 15 % производственных успехов руководителей зависят от полученных ими чисто профессиональных знаний, а все остальное достигается за счет умения управлять процессом труда, сплачивать работников.

Подготовка специалиста предполагает вооружение его общекультурными, нравственными, правовыми, экологическими, эстетическими и другими знаниями, навыками, умениями в области своей профессии. Это — стержневая часть подготовки и развития студентов. В технических вузах образование содержит предпосылки для развития у них технического мышления, бережного отношения к различным формам собственности. Педагогическое образование включает знания о психических процессах, состояниях, свойствах человека, данные о психологии личности в условиях ее формирования. Кроме того, педагогическое образование вырабатывает у студентов навыки и умения учителя, организатора коллектива и воспитателя, вооружает методикой обучения и воспитания учащихся.

При определении необходимой студенту системы знаний, навыков, умений нельзя ограничиться учетом только профиля вуза и требований отдельных профессий. Надо еще правильно учесть потребности всестороннего формирования свойств и качеств личности студента как специалиста с высшим образованием.

Важным элементом современного высшего образования является методическая подготовка, которая позволит эффективно применять знания на практике, осваивать все новое, что появляется в области избранной профессии. На основе увеличения роли методической подготовки можно несколько сократить объем учебных программ. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным объемом информации и позволит в дальнейшем успешно выполнять профессиональные обязанности. Здесь встает



проблема более экономного отбора научных знаний по всем предметам обучения в вузе. Но и этого недостаточно. Важно еще с-сторонне развивать теоретическое мышление и общий интеллект у студентов, способности решать различные задачи.

Профессор Н. Ф. Талызина предлагает все множество известных частных явлений и методов рассмотреть как систему и найти то общее, что лежит в их основе. Например, для усвоения пунктуации русского языка нет необходимости заучивать более 100 правил, каждое из которых до сих пор постигается отдельно. Рассмотрение частных случаев как системы всех зафиксированных в этом множестве правил показало, что все они — проявления трех функций, которым служат знаки препинания: функции соединения (слов и предложений), функции выделения (слов и предложений) и функции разделения (слов и предложений). Другими словами, все эти 100 с лишним правил могут быть представлены как три подсистемы. Поэтому оказалось достаточным обучить лишь умению распознавать и дифференцировать три указанные функции, не заучивая ни одного конкретного правила. Или при изучении математического анализа нет необходимости изучать каждую частную функцию отдельно. Достаточно выделить инвариант, лежащий в основе любой функции, и сделать его предметом изучения. Для усвоения этого инварианта надо ввести лишь несколько частных функций, работая с которыми студенты усваивают метод, пригодный для анализа любой функции данного класса.

Таким образом, делает вывод Н. Ф. Талызина, для ликвидации перегрузки студентов необходим новый способ хранения информации: вместо большого числа готовых знаний хранить метод, позволяющий анализировать и воссоздавать всю систему частных явлений.

Усвоение знаний, выработка навыков, умений основываются главным образом на познавательной деятельности, но и в ходе обучения проявляются интересы, способности, темперамент, характер и другие стороны психики студентов. Поэтому, приступая к обучению, преподавателям необходимо уяснить, от каких психических процессов, состояний и свойств зависит достижение главной цели, как использовать учебный материал и условия обучения для всестороннего развития студентов, их теоретической и практической подготовки.

Скорость и прочность овладения знаниями, навыками, умениями, трудности, ошибки зависят от индивидуальных особенностей, как познавательных процессов, так и от мотивов учебной деятельности, способностей и других свойств личности студента.

Существенное место в ряде психологических проблем обучения студентов занимает их адаптация к требованиям и условиям проблем обучения в высшей школе, в частности, их адаптация к познавательной деятельности. Порождается она расхождением в методах обучения, применяемых школой и вузом, и известна больше всего как проблема дидактической адаптации. Она требует привыкания студентов к новому режиму работы, овладения новыми ее способами. Но такое овладение сопряжено с затруднениями, способными перерасти в психологические барьеры. Поэтому адаптация исчерпывается лишь привыканием к новым способам обучения. Дидактическая адаптация оборачивается необходимостью адаптации к требуемой вузом познавательной деятельности или познавательной адаптации. От успеха ее осуществления, наряду с другими условиями, зависит повышение качества обучения.

Жизнь издавна предъявляла к деятельности вузов все более высокие требования, которые рождались в недрах научно-технической революции. В рамках глобальных процессов, раскрывающих особенности взаимодействия человека и природы, формировались предпосылки становления нового сознания и мышления. Шел процесс осознания новых качеств, которые должны быть присущи человеку конца XX — начала XXI вв., человеку, чья судьба и будущее неразрывно связаны с пониманием своей ответственности за судьбу мира, чья жизнь разворачивается в многообразии постоянно изменяющихся событий.

В профессиональном обучении студентов нельзя упускать из виду универсалии культуры: духовность, человечность, справедливость, вежливость, смелость, мужество, самообладание, презрение к предательству, трусости и др.

Одна из универсалий — экологическая культура, бережное отношение к природе, ее почитание. Суть экологизации заключается в разработке и внедрении стратегии, исходящей из того, что, по выражению В.С. Соловьева, природа не есть сама по себе, или отдельно взятая, цель нашей деятельности, но она входит как особый, самостоятельный компонент в эту цель и имеет право на нашу помощь для ее преобразования и возвышения.

Традиционные формы и методы обучения в принципе не могли снять противоречия между обучением и практикой. Они были ориентированы, прежде всего, на школу знаний, а сегодня нужна школа мышления, профессионализма, школа, которая не предшествует жизни, а сама представляет реальную жизнь.

Очень важно найти пути активизации учебного процесса. Для этого, в частности, предстоит усилить состязание студентов в учебном труде: значительно повысить требовательность к уровню и качеству их знаний и в то же время открыть простор для выявления и развития индивидуальных дарований и возможностей каждого из них. Этой цели служит целый комплекс мер, начиная с более требовательного проведения экзаменов и бескомпромиссного отчисления из вузов тех, кто не может или не хочет учиться, до существенного расширения практики перевода талантливых студентов на обучение по индивидуальным учебным планам, предоставления отлично успевающим студентам значительно более высоких стипендий, а также преимуществ лучшим выпускникам при назначении на работу, а в настоящее время и вручением диплома без обязательного распределения на работу со всеми вытекающими из этого последствиями. При таких условиях роль знаний в дальнейшей профессиональной деятельности будет резко возрастать. Переход к рыночным отношениям уже вносит существенные изменения во всю систему высшей школы.

Актуальным становится социальное обучение — комплексное социально-дидактическое направление, ориентированное на широкий охват различных сфер социальной практики. Оно использует различные формы и методы активного психологического и социально-психологического воздействия на людей для развития у них знаний, навыков и умений, более эффективного социального функционирования, повышения психологической культуры, оптимизации их социально-психологической компетенции как субъектов общения.

Повышенный интерес к таким методам активного социального обучения, как социально-психологический тренинг, деловые и организационно-управленческие игры, методы дискуссионных групп, групповой психологической коррекции, индивидуального психологического консультирования и т.п., обусловлен реальной диалектикой современного социального развития.

Актуальными остаются задачи развития активности студентов в обучении: сущность и особенности проблемного обучения в вузе; эффективные условия создания и организации решения проблемных ситуаций; дидактические основы разработки и использования познавательных задач по каждому предмету (включая и гуманитарные дисциплины), формы и методы организации в учебном процессе научного поиска студентов; выявление новых форм акти-

визации учебной деятельности студентов, в частности, широкое использование в учебном процессе ТСО, опорных конспектов, дидактических игр, непрерывного изучения материала (за лекцией сразу идет самостоятельная работа, упражнение и т.д.).

В исследованиях (Барышникова Н. Г., 1984) выявлена различная эффективность трех видов игр: ролевых ситуационных, ролевых статусно-позиционных и предметных. Специфика ролевого учебного поведения студента выражается в особом стиле взаимоотношений с преподавателем, положительном отношении к учебному предмету, обусловленном социальной мотивацией, повышенной требовательности студента к самому себе. Установлено, что в игре ситуационно повышаются эмоциональные качества обучаемых, влияющие на формирование адекватного ролевого учебного поведения, которое, в свою очередь, определяет эффективность усвоения учебного материала. При организации обучения и формировании стиля взаимоотношений в системе «преподаватель — студент» целесообразно учитывать особенности качеств внушаемости и эмоциональности студента, а также его большие интеллектуальные и имажинативные (образные) возможности. Преподавателю необходимо выбирать тот или иной вид игры в зависимости от учебного материала и этапа работы над его усвоением.

В ходе социологического исследования, проведенного в 18 вузах страны, студентам был задан, в частности, такой вопрос: «Что бы вы предложили для улучшения обучения и воспитания студентов в первую очередь?» Большинство предлагает сократить обязательную учебную программу, повысить требовательность на экзаменах и зачетах, усилить контакты преподавателей со студентами и гражданскую ответственность студентов за свою учебу и личное поведение.

Н.В. Кузьмина со своими учениками предложила ряд методов исследования педагогических факторов, предотвращающих неуспеваемость и отсев студентов. В частности, установлено, что примерно 70 % отчисляется по причине неуспеваемости. В свою очередь, главная причина неуспеваемости — неумение студентов младших курсов самостоятельно работать над книгой, организовать себя, правильно распределить свое время. Поэтому в задачу преподавателей высшей школы входит обучение студентов этим умениям. Каждый предмет имеет собственную специфику, но есть интеллектуальные умения, которые необходимо формировать у студентов на протяжении всех лет обучения и по всем предметам. Систему интеллектуальных умений преподаватель высшей школы фор-

мирует только в том случае, когда эта цель неотъемлемым компонентом входит в его деятельность.

Таким образом, содержание, принципы и методы обучения студентов должны быть подчинены достижению основной учебно-воспитательной цели — обеспечению всестороннего развития, высокой профессиональной подготовки студентов.

### **Психологический смысл единства воспитания и обучения студентов**

Несмотря на различия, о которых шла речь, воспитание и обучение студентов находятся в единстве. Это две взаимосвязанные стороны единого образовательного процесса вуза. Достижение целей воспитания способствует обучению, осуществление обучения помогает воспитанию.

Каждый вуз не только вооружает знаниями студентов, но и обеспечивает их всестороннее развитие и профессиональную готовность. Все дальнейшее обучение в виде курсов повышения квалификации, аспирантуры и т.п. занимает в развитии личности специалиста место, которое определено в основном тем, для какой специальности, профессии его готовили в вузе.

*Психологический смысл единства обучения и воспитания* заключается в том, что на основе определенного образования обеспечивается развитие направленности личности, характера, способностей студентов, их мировоззрения, высоких моральных качеств, интеллектуальных способностей, эстетических потребностей и вкусов, физических качеств. Реализуя единство обучения и воспитания, нужно учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов, их отношение к учению. Знание только тогда становится истинным достоянием человека, когда оно проходит сквозь призму личного отношения к нему. Воспитание и обучение не дадут ожидаемых результатов, если они не активизируют стремление студента к самовоспитанию и самообразованию.

Самые интересные, содержательные лекции, не подкрепленные трудом студента — чтением книг, выполнением как можно большего числа упражнений, — не подготовят специалиста. В сущности, студент учится постольку, поскольку учит себя сам и поскольку воспитатели сумели помочь ему организовать самостоятельную работу.

Подготовка специалиста с определенными качествами требует создания не только оптимальных внешних условий, но и учета внутренних закономерностей развития личности студентов. Это

является необходимой предпосылкой и чертой целеустремленно и планомерно осуществляемого воспитания и обучения. Педагогическое воздействие результативно только в том случае, когда его содержание и форма отвечают как целям воспитания и обучения, так и возрастным, индивидуальным и социально-психологическим особенностям студентов.

Учет возрастных и других особенностей студентов позволяет эффективнее осуществлять единство обучения (знания, навыки, умения) и воспитания (мировоззренческое и нравственное развитие, укрепление воли, профессионально важных качеств студента). В этой связи заметим, что в педагогической литературе некоторые авторы принципы вузовского обучения и воспитания сводят, по сути дела, к школьным. Но поскольку вузовское обучение и воспитание специфичны, то (помимо школьных) действуют свои особые принципы, например:

- учить тому, что необходимо в практической работе после вуза;
- учитывать возрастные, социально-психологические и индивидуальные особенности студентов;
- профессиональная направленность обучения и воспитания;
- органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью.

В процессе обучения и воспитания студент должен быть *активным*, что обеспечивается формированием положительных мотивов, побуждающих его к деятельности. Воспитателю необходимо программировать не только учебно-воспитательный материал, но также и деятельность студента, преследуя этим достижение целей формирования определенных качеств и свойств его личности. Приобретенные знания, умения, навыки и свойства должны быть применены в последующей работе. Именно активная практическая деятельность формирует богатство отношений студента к учению, коллективу, себе, благодаря чему развивается личность будущего специалиста.

На личность студента большое формирующее воздействие оказывает ближайшее окружение — микросреда. О ее значении для студента можно судить по наличию друзей: 91 % обследованных студентов отметили, что у них есть близкие друзья; 93,5 % опрошенных отметили, что дружеские отношения имеют для них первостепенное значение. Общение с друзьями как форма проведения свободного времени на младших курсах стоит на втором месте после чтения художественной литературы, а на старших курсах выхо-

дит на первое. Творческая деятельность студента начинается с ре-продуктивной деятельности и проходит ряд стадий. Высший уровень творческой активности студентов проявляется там, где они самостоятельно ставят проблему, находят пути ее решения, выбирают оптимальный вариант. Это значит, что обучение в вузе должно подготовить студентов к разрешению профессиональных, организаторских и других проблемных ситуаций, с которыми может встретиться будущий специалист. Соответствие деятельности преподавателей закономерному требованию обеспечить единство — это непрерывный и сложный процесс. Каждый преподаватель, который хочет успешно обучать и воспитывать, должен знать суть этого процесса, уметь им управлять. Учитывая состав студенческой учебной группы, индивидуальные особенности студентов, их отношение к учебным заданиям, преподаватели находят способы и приемы учебно-воспитательной работы, выбирают наилучшие педагогические решения.

Перспективным является использование принципа проблемности при усвоении новых знаний и способов деятельности в «обстановке условной практики», создаваемой преподавателями с помощью различных педагогических приемов и технических средств. Например, учебные игры — своеобразная форма организации проблемного обучения в вузе при моделировании будущей профессиональной деятельности выпускников. Наиболее целесообразной технологией проблемного обучения может и должна стать дидактическая игра.

Практика постоянно ставит перед преподавателями вопросы о том, как добиться наилучшего использования педагогических и психологических факторов, как уменьшить возможные отрицательные явления (возникновение психологического барьера, формального отношения к учению и т.д.).

В. В. Давыдов отметил, что для нынешнего состояния высшей школы характерно наличие ряда глубоких противоречий. Важнейшим среди них является противоречие между интеграцией и дифференциацией, проявляющееся прежде всего в том, что предметно-дисциплинарное построение учебного плана не соответствует требуемой ориентации обучения на всех кафедрах на конечный результат. Иными словами, имеется явное противоречие между необходимостью интеграции всех предметов относительно конечных целей вузовского обучения и воспитания и дифференциацией их преподавания. В итоге каждая кафедра учит студентов своему

предмету и практически ни одна из них не учит их комплексному применению приобретенных знаний при решении тех профессиональных задач, которые встанут перед выпускниками вуза в жизни. Обеспечить единство и достижение задач воспитания и обучения преподаватель сможет тогда, когда будет отчетливо представлять себе личные качества, которыми должен обладать будущий специалист, степень соответствия их предъявляемым требованиям и закономерности развития этих качеств, реально определять учебно-воспитательные цели (в соответствии с динамикой развития студента от курса к курсу).

Целевые установки отдельных предметов не являются простой дедукцией этико-нравственных, научных и психолого-педагогических положений применительно к отдельным предметам. Они создаются с учетом общественной роли данного вуза, определенной науки, воспитательных возможностей, заложенных в данном предмете. Только сопоставляя эти функции, мы получим конкретное представление о целях предмета и его роли в системе подготовки специалиста. Основным при этом анализе должно быть не освоение основ определенной науки, а прежде всего конкретное понимание тех целей воспитания и обучения студентов, которые могут быть достигнуты в процессе преподавания предмета. Такой подход помогает преподавателям уяснить, какие качества личности будущего специалиста можно вырабатывать в ходе учебно-воспитательного процесса. Успешное использование воспитательных возможностей каждого предмета зависит также от того, насколько четко представляет себе преподаватель те знания, которые должен получить всесторонне развитый специалист, какие мировоззренческие, нравственные, эстетические и физические качества необходимо формировать и совершенствовать у студентов.

Формулировки целевых установок должны отражать сущность и особенности обучения тому или иному предмету. Это тесно связано с умением предвидеть то, что произойдет в развитии личности под влиянием воспитания, осуществляемого в ходе преподавания данной дисциплины. Если преподаватели увидят взаимоотношения целевых установок отдельных занятий в их перспективе, правильно определят, в какой мере они содействуют достижению единства воспитания и обучения, то довольно легко выберут из множества разнообразных методов и приемов своей работы самые подходящие. Для успешного повышения уровня педагогического мастерства вузовских преподавателей необходимо создать ряд об-

разцов-моделей проведения лекций, практических и лабораторных занятий, а также подготовить специальные методические материалы, позволяющие целенаправленно «наблюдать занятия».

Коллективы кафедр, разработав и согласовав целевые установки предметов, смогут эффективнее использовать их учебно-воспитательные возможности, соединять обучение с воспитанием, влиять на формирование личности студентов.

Таким образом, для решения воспитательных задач в процессе обучения требуется учет индивидуально-психологических, возрастных и социально-психологических особенностей студентов, содержания и структуры отдельных качеств и свойств, необходимых современному специалисту с высшим образованием, оптимальное соотношение методологической и профессиональной подготовки, целеустремленность во взаимодействии преподавателей и студентов. Важными условиями достижения единства воспитания и обучения, успешного формирования личности студента являются педагогическое мастерство преподавателей, их умение придавать профессиональную направленность преподаванию, творчески использовать воспитательные возможности своих предметов.

## **2.2. Психологический анализ деятельности студентов**

### **Психологические особенности деятельности студентов**

Совокупность психических процессов, состояний, свойств, мотивов, знаний, навыков человека, проявляемых в деятельности (психологическое содержание), обуславливается ее предметом, средствами, условиями, результатами, а также чертами самой личности.

Какой бы ни был предмет деятельности студента, ее психологическое содержание представляет собой целостное единство психических процессов, состояний, образований и свойств его личности. Коллективная (групповая) деятельность студентов наполняется психологическим содержанием благодаря интеллектуальным, эмоциональным, волевым и мотивационным особенностям коллектива, его опыту, традициям и другим социально-психологическим явлениям.

### **Общая характеристика деятельности студентов**

Понятие деятельности студента является интегральным и включает в себя различные ее виды: учебную, научную, общественную, спортивную, трудовую и т.д.

Ядром деятельности студентов является их учебное самосознание, под которым Б. Г. Ананьев в широком смысле слова понимал осознание учащимися мотивов, целей, приемов учения, а также самого себя как субъекта учебной деятельности, который организует, направляет и контролирует процесс обучения. Следовательно, целевая жизненная установка, мотивация деятельности есть решающее условие академической активности студента. Поскольку активность характеризует деятельность, а та в своей основе едина и непрерывна, то можно выделить три этапа академической активности: деятельность до вуза, в вузе и после вуза. Нельзя управлять активностью студентов, не зная их довузовской деятельности, а также их профессиональных обязанностей после окончания высшего учебного заведения.

Деятельность студентов имеет большое социальное значение, так как ее главное назначение — способствовать подготовке специалистов для разных отраслей народного хозяйства, реализовать общественные потребности в кадрах с высшим образованием и соответствующим воспитанием. Деятельность студентов направляется на всестороннюю подготовку их как высококвалифицированных специалистов, способных обеспечить успешное выполнение трудовых задач.

С развитием общества изменяются цели, способы, результаты и предмет деятельности студентов, подлежащая овладению система знаний, навыков, умений, средства обучения; возрастает роль профессиональной культуры, самообразования на протяжении всего периода обучения, практической работы и т.д. Это и понятно, так как вместе с развитием общественных условий, усложнением профессионального труда меняются требования к личности специалиста, уровню его подготовки и личным качествам. Поэтому в деятельности студента все большую роль будут играть самостоятельная работа, участие в научных исследованиях, выполнение профессиональных задач, практика, стажировка, общение с выпускниками, непрерывное самообразование.

Перспектива высшей школы — в ориентации на такое обучение, при котором акцент с передачи готового знания переносится на развитие творческих способностей, максимальную мобилизацию творческого потенциала каждого студента в овладении учебным материалом, умение применять знания на практике, т.е. превращение его в подлинного субъекта учебно-воспитательного процесса. Решение этой задачи становится возможным при индивидуализации обучения с опорой на само-

стоятельную работу студента, активные формы обучения: специальные семинарские и практические занятия по интересующим студентов вопросам, дискуссии, моделирование производственных и практических ситуаций, деловые игры и т.д.

К числу особенностей деятельности студентов следует отнести: своеобразие целей и результатов, планомерную подготовку к выполнению профессиональных функций, овладение необходимыми для этого знаниями, навыками, умениями, сочетание учебы и труда; особые средства деятельности — книги, лабораторное оборудование, натурные и другие модели будущего профессионального труда и т.д.; интенсивность функционирования психики, высокое интеллектуальное и физическое напряжение; ситуации, вызывающие большую психическую напряженность (подготовка к экзаменам и зачетам, их сдача, стажировка и т.д.).

#### **Свойства личности студента как предпосылки эффективности его деятельности**

В управлении деятельностью студента важную роль играют обратная связь, всестороннее и глубокое понимание воспитателями ее хода и результатов. Чаще всего эта связь содержит информацию об успеваемости студентов, их общественной деятельности, культуре поведения. Гораздо меньше в ней представлены знания о самосознании, направленности темперамента, характере, способностях студентов как психологических предпосылок эффективности их деятельности. В то же время изучение этих предпосылок, учет их роли в деятельности студентов в значительной мере определяют успех учебно-воспитательной работы в вузе.

Активизация самосознания студентов помогает каждому из них оценить свои способности, личные качества и заниматься самосовершенствованием. Пробуждение и усиление интереса к своей личности — условие целенаправленности самообразования и самовоспитания.

Самосознание студента формируется на основе расширения знаний о необходимых им как будущим гражданам и специалистам качествах, адекватной самооценки уровня их развития. Этому способствует ознакомление обучающихся с закономерностями формирования личности, развитие у них умения анализировать свою деятельность, самохарактеризовать себя (свои положительные стороны и недостатки). Наиболее типичные недостатки в самосознании студента — субъективизм, предвзятость, снисходительность, недос-

таточная самокритичность. Именно поэтому для некоторых студентов характерно, например, отсутствие достаточно высокого уровня идентификации между сегодняшней учебной и завтрашней профессиональной деятельностью; оценка учебных предметов производится ими подчас по ряду второстепенных признаков. Существуют различные уровни понимания студентами роли высшего образования.

Отсутствует понимание взаимосвязи учебных предметов, каждый из них выступает обособленно.

Студентами устанавливаются первичные логические связи между предметами. Однако они не отражают содержание профессиональной деятельности, а скорее свидетельствуют о том, что студент начинает понимать многообразие (множественность) научных подходов к явлениям окружающей жизни.

В сознании студента происходит возврат от расчленения мира на ряд самостоятельных познаваемых направлений к объективному единству, возникает понимание того, что выделение научных дисциплин носит относительный характер.

В сознании студентов происходит расширение связей изучаемых предметов с будущей профессиональной деятельностью, причем не только наглядно видимых, но и опосредованных. На базе изучения отдельных дисциплин осуществляется выделение более общих предметов, которые в значительной степени связаны со структурой профессиональной деятельности. На этом уровне в сознании и самосознании студентов выделяются надпредметные связи, которые не только имеют выход на структуру и содержание будущей профессиональной деятельности, но и обеспечивают непосредственную связь между учебой и формированием профессиональных качеств.

Уровень полного осознания связи между содержанием учебного процесса и профессиональной деятельностью в их динамическом контексте.

Направленность — одно из важнейших свойств личности студента. Она выражается в целях и мотивах его поведения, потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, установках. Анализ деятельности студента помогает раскрыть то, к чему он стремится, почему и во имя чего он этого хочет, — словом, помогает раскрыть механизм целеустремленности его многогранной деятельности. В целевой активности студента важную роль играет установка — своеобразная форма направленности личности, определяющая его

готовность к деятельности в данных условиях. Благодаря установке происходит объединение потребности и ситуации, в которой она удовлетворяется.

Направленность может быть узколичной или носить общественный характер, являться неустойчивой (всцело зависит от ситуации) или же устойчивой (длительно определять линию поведения).

Стремление студентов к успешному овладению вузовской программой, устойчивая направленность применять свои знания, способности и опыт с пользой для общества, показать себя в будущем творческим специалистом — важнейшая индивидуально-психологическая предпосылка успеха и эффективности его деятельности в вузе.

В основе направленности личности лежат ее потребности, которые могут быть материальными (потребность в пище, одежде, жилище, воздухе и т.д.) и духовными (потребность в познании, музыке, книге, труде, дружбе, самообразовании и т.д.). Потребности порождают влечения, желания, стремления, эмоциональные состояния, которые заставляют студента проявлять активность. Они могут быть ясно осознанными (выражаться в виде стремлений) и неосознанными или осознанными лишь частично, смутно (влечения). Стремление освоить преподаваемые дисциплины, стать хорошим специалистом, эрудированным и культурным человеком — это выражение четко осознанных духовных и материальных потребностей студента.

Одной из важнейших потребностей является общение. У студентов первых курсов она проявляется особенно заметно: у многих из них прерываются личные контакты, сложившиеся до поступления в вуз. В общении студенты познают не только других, но и себя, овладевают опытом социальной жизни. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей, развитию товарищества, дружбы, стимулирует обмен знаниями и опытом, мнениями, настроениями и переживаниями.

Жизнь студентов специфична по возможностям удовлетворения ряда потребностей. Имеются известные ограничения в удовлетворении их духовных и материальных потребностей. Поэтому преподаватель наряду с развитием разумных потребностей у студентов должен воспитывать у них умение контролировать, а если необходимо, то и ограничивать некоторые из них.

Данные исследований показывают, что повышение эффективности деятельности студентов связано с развитием их духовных

потребностей в соответствии с требованиями учения в вузе и будущей профессии. Усиление общественных мотивов в поведении студентов способствует развитию у них потребности оценивать качества своей личности под углом зрения определенных профессиональных требований.

Из психологической литературы и обобщения воспитательной практики в вузах видно, что в ходе учения происходят изменение и усложнение содержания мотивов деятельности студентов. Важным показателем развития направленности студентов является постановка ими общественно важных целей, касающихся учебы, участия в общественной работе, и выработка личной профессиональной целеустремленности. Развивающиеся мотивы побуждают студента к постановке все более значимых целей, а через их достижение удовлетворяются его духовные потребности. Гегель говорит, что мотив — «душа поступка», через которую мы можем заглянуть в душу человека.

Соотношение учебно-воспитательной работы с мотивационными особенностями студентов является динамическим процессом, в котором рождаются и развиваются (или регрессируют) их цели и мотивы.

Определение социального уровня направленности студента предполагает решение вопроса о том, какой из видов доминирующих мотивов (общественных, ситуативных, познавательных, профессиональных, узколичных) занимает ведущее место в его деятельности.

Учебная деятельность, дисциплина и общественная работа студентов побуждаются системой целей и мотивов, находящихся между собой в сложной взаимосвязи. Наряду с ситуативными мотивами, непосредственно побуждающими к деятельности, важную роль играют мотивы, воплощающие в себе устремления студента в будущее. Воспитателю трудно воздействовать на студентов, не представляя этих широких общественных мотивов. Знание и забота об их дальнейшем развитии помогают более продуктивно организовать самостоятельную работу студентов, усилить их стремление к профессиональному самоутверждению.

Важной психологической предпосылкой успеха деятельности студента являются разнообразные по содержанию интересы: к преподаваемым предметам, спорту, музыке, технике и т.д. Они различаются также по устойчивости, широте, влиянию на деятельность. Устойчивый интерес студента к своей будущей профессии вызывает

у него активность, творчество, стремление быстрее и лучше овладеть специальностью. Слабость или отсутствие интереса — одна из психологических причин низкого качества деятельности студента.

Возникновение глубоких и устойчивых интересов студентов к учению, различным предметам является важным условием успешного формирования личности. Познавательные интересы могут развиваться, но могут и затухать. Причиной затухания интереса к учению могут быть появление больших трудностей, недостатки в методике обучения, организации учебных занятий и т.п.

На деятельность студента влияет склонность, которая вырастает из интереса. Склонность как выраженная тенденция заниматься какой-либо деятельностью удовлетворяет главным образом познавательную потребность, необходимость в действии. Большинство студентов имеет склонность к работе в научных кружках, общественной, культурно-массовой деятельности, к занятиям спортом и др. В обучении и воспитании студентов необходимо учитывать их склонности, соответственно использовать и развивать их. Студенты с выраженной склонностью в определенной области деятельности добиваются значительных успехов.

Преподавателю важно знать и учитывать идеалы студентов, выступающие в качестве побудителя и цели, а также примера для подражания. В зависимости от того, на кого хочет быть похож студент, кому он хочет подражать и чему следовать в своей жизни, формируется его личность. Профессиональный идеал служит одним из мотивов самовоспитания студента, его работы над собой, становится внутренней его опорой и целью, помогает не только преодолеть отдельные недостатки, но и изменять поведение, личные качества.

В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение — система знаний, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Оно проявляется в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы. В связи с этим задача высшей школы — заложить теоретический фундамент для понимания любых социальных процессов, чтобы выпускник вуза был в состоянии на основе теоретического фундамента сам осмыслить многоликую реальность. Совершенно очевидно, что преподаватель должен не просто передать знания студенту, а научить его самостоятельно ориентироваться в бесконечно разнообразном мире.

В БГПУ им. М. Танка на факультете педагогики и методики начального обучения с 1990 по 1993 гг. были проведены исследования, посвященные вопросам мотивационной сферы студентов. Они были направлены на изучение мотивационных характеристик в первую очередь тех социальных потребностей, которые способствуют более успешному учению в педагогическом вузе. Основная цель — выяснение особенностей потребностно-мотивационной сферы будущих педагогов начальных классов. И мотивационные характеристики, и личностные качества рассматривались с позиций социальных потребностей, уровня их развития, с целью выяснения типологических особенностей студентов, ориентированных на развитие своих педагогических способностей, получение профессиональных знаний, приобретение умений и опыта работы с детьми.

В результате анализа литературы и отбора потребностей по принципу их значимости, как в профессиональной деятельности педагога, так и в учебе студента выявилась следующая группа необходимых для изучения элементов мотивационной сферы:

- потребность в достижениях;
- потребность в доминировании;
- потребность в общении;
- потребность в социальном одобрении;
- художественно-эстетическая потребность;
- познавательная потребность;
- направленность на получение профессиональных знаний и умений педагога;
- направленность на получение диплома о высшем образовании.

В частности, изучением потребности в достижениях занимались и занимаются многие ученые, как за рубежом, так и в нашей стране. Особенно большое количество исследований посвящено разработке вопроса о роли этой потребности в повышении эффективности учебной деятельности.

Под потребностью в достижениях понимают стремление личности превзойти свои успехи, улучшить существующие или получить уникальные результаты, ориентируясь на достижение далеких целей. Эмоциональное содержание этой потребности проявляется в положительных чувствах, представляющих собой реакцию, с одной стороны, на обнаружение несогласованности между уровнем прошлого и настоящего исполнения дела и, с другой стороны, на устранение несогласования. Стремление получить удовлетворение



путем устранения этого рассогласования и составляет стимулирующий аспект потребности.

Американские ученые рассматривают в структуре мотива достижения (а также, и потребности) две основные составляющие: стремление к достижению успеха и избегание неудачи.

Тенденция к избеганию неудачи является вторичной, однако она может вследствие неблагоприятного опыта личности превратиться в самостоятельное стремление, когда любая деятельность личности, вызванная этой потребностью, становится не конструктивной, а защитной. Актуализация стремления к избеганию неудачи в ситуации, ориентированной на достижение, обнаруживается в возбуждении тревоги и беспокойства, которые вызываются страхом неудачи. Эту особенность потребности в достижениях нельзя не учитывать в работе со студентами.

При актуализации и удовлетворении потребности в достижении цели человек пытается утвердить себя не в отношении к другим, а в отношении к делу и собственным достижениям, получить признание вследствие успешности исполнения того или иного рода деятельности.

Среди студентов с высокой потребностью в достижении чего-либо чаще встречаются те, кто хочет развить свои умственные способности, а с низким уровнем потребности — больше студентов, которые стремятся к уважению со стороны однокурсников; к получению преимуществ при трудоустройстве; тех, кто вынужден учиться, потому что не решается перейти в другой вуз; кто боится оказаться в числе отстающих; кто считает, что от его знаний зависит уровень материальной обеспеченности в будущем.

Таким образом, мотивы учебы, связанные с необходимостью защитить себя от неприятных неожиданностей, с вынужденностью обучения, чаще всего базируются на развитой потребности в избегании неудач, которые и соответствуют низкому уровню изученной нами потребности в достижении успеха в деятельности. Отсюда вытекают и защитный характер мотивации учения, отсутствие инициативы и ответственности. Таким студентам свойственны беспокойство, чувствительность к любому рода замечаниям. Это могут быть лица, имеющие высокий уровень притязаний, завышенную самооценку, но не владеющие навыками общения и достижения целей, а потому не удовлетворенные своим положением в педагогическом вузе, где, по их мнению, недостаточно ситуаций, в которых они могли бы проявить свои способности и умения, доказать собственное превосходство и получить признание.

Напротив, студенты с высокой потребностью в достижениях соответствуют следующим характеристикам:

1. Реалистичность в постановке и выборе целей предоставляет этим людям больше шансов удовлетворить потребность в достижениях, т.е. получить удовлетворение от достижения намеченной конкретной цели. Они имеют тенденцию ставить перед собой цели умеренной трудности, отказываясь от слишком легких и очень трудных.

2. Субъекты с высоким уровнем потребности предпочитают ситуации, в которых была бы сильнее выражена личная определенность и ответственность за достижение цели. Они избегают ситуаций, в которых события выходят из-под контроля субъекта.

3. Лица с высокой потребностью в достижениях более чувствительны к стимуляции обратной связью, в которой сообщается о качестве исполнения.

Потребность в доминировании представляет собой стремление к самоутверждению в сфере социального контроля. Она возникает в результате рассогласования желания с возможностями влиять на других и контролировать их поведение, навязывать им свои взгляды, отношения, вкусы, стиль, способы решения проблем в совместной деятельности. Человек с высокой потребностью в доминировании всегда стремится удержать других, быть авторитетным, вступать в споры и дискуссии не ради истины, а ради обнаружения своего превосходства и правоты. Он желает быть лучше других и в практической, и в интеллектуальной работе. Можно сказать, что целью деятельности в доминировании является контроль социальной ситуации и активное влияние на нее.

Потребность в доминировании при наличии у субъекта соответствующих способностей, социальных навыков и адекватной техники доминирования и общения проявляется как лидерство, а в случае неумения реализовать это стремление проявляется в доминантности, т.е. в авторитарности и эгоистическом стремлении к власти.

Наиболее оптимальным для достижения успеха в деятельности является средний уровень потребности в доминировании, хотя лица с высоким ее уровнем наиболее гибки, хорошо социально приспособлены, более успешны как в учебной, так и в педагогической деятельности.

Таким образом, студенты с высокой потребностью в доминировании свободно вступают в контакты с людьми, охотно и много говорят, не теряются при столкновении с неожиданными обстоятельствами, им свойственно бурное проявление эмоций, хотя и не

всегда искренних. Лица такого типа вообще имеют более беспечное отношение к жизни, они серьезно не задумываются над событиями, верят в удачу, не стремясь принимать ответственность на себя в любых значимых ситуациях.

Отсутствие способности влиять на других людей, убеждать их в своей правоте, изменять социальную ситуацию (существенные моменты деятельности учителя) зачастую сопровождаются консерватизмом и формализмом в работе, неуверенностью в своих силах и, как следствие, эмоциональной неустойчивостью и повышенной тревожностью.

Потребность в общении относят к разряду базовых, так как она определяет поведение людей. При этом общение оказывает существенное влияние на развитие и всех других потребностей, потому что почти в каждой из них можно обнаружить коммуникативный компонент. Причем потребность в общении возникает не при простом восприятии другого человека, а при восприятии, окрашенном в положительные эмоциональные тона. Чем больше эмоциональная значимость ожидаемого образа другого человека, тем сильнее тенденция к восприятию этого человека или группы людей. Поэтому общение и потребность в нем неразрывно связаны с эмоционально-чувственной сферой личности.

Общение в широком смысле характеризует желание человека принадлежать к какой-то группе людей. В таком значении оно выступает как взаимодействие людей, в процессе которого достигаются такие цели и задачи, как совместная деятельность, обмен информацией, воздействие друг на друга и управление одних другими, согласованность действий и т.д.

Таким образом, необходимо отметить основные компоненты, характеризующие потребность в общении:

желание быть включенным в межличностное взаимодействие, когда человек одновременно выступает в роли субъекта и объекта отношений;

предвосхищение положительных аффективных состояний, связанных с образом человека, группы людей;

наличие некоторой способности к эмпатии, позволяющей чувствовать другого, участвовать в положительно эмоционально насыщенном межличностном взаимодействии;

общение ради самого общения, исключаящее удовлетворение других потребностей.

Специфика деятельности педагога в свою очередь делает ее важнейшей предпосылкой собственной успешной профессиональной деятельности.

Существует два типа направленности на общение. Первый из них объединяет студентов, стремление к социальным контактам которых определяется их общей эмоциональностью, бурным переживанием, как неудач, так и успехов, а также энергичностью, жадной деятельностью, стремлением к многоплановому общению, что, вероятно, в целом связано с экстравертированностью. Эта группа людей склонна к лидерству, смелым и решительным поступкам.

Второй тип студентов, имеющих высокое стремление к установлению межличностных контактов, — социабельные, но при этом несамостоятельные и зависимые от мнения группы, нуждаются в постоянной опоре, поддержке окружающих, в совете и одобрении. Они предпочитают находиться среди людей не потому, что являются очень общительными, а потому, что у них отсутствуют инициатива и смелость в выборе собственной линии поведения. При этом они уживчивы в коллективе, так как доверчивы и открытвенны с людьми, проявляют искреннюю заботу о товарищах, не завистливы, им чуждо стремление к конкуренции и лидерству.

Потребность в одобрении, уровень ее развития в какой-то мере определяют проявление некоторых личностных качеств, не только таких, как комфортность, но и как самокритичность, исполнительность, бесконфликтность, чувство такта в общении с людьми. При этом потребность в одобрении непосредственно связана с самооценкой личности, формирование которой во многом зависит от условий воспитания и обучения. Уровень развития потребности в одобрении опосредованно отражает степень адекватности самооценки личности педагога. А уровень самооценки учителя во многом определяет успешность его взаимодействий с учениками, их родителями и коллективом, кроме того, он оказывает влияние на формирование самооценки у самих подопечных педагога.

Для студентов с высокой направленностью на социальное одобрение характерен выбор мотивов учения, носящих общественный и профессиональный характер. Отсутствие четкой установки на профессию у студентов с низкой потребностью в одобрении приводит к тому, что их учеба превращается в повинность, которую необходимо выполнить.

Художественно-эстетическая потребность в восприятии успешно закладывается в детстве, в семье, но развивается всю последующую жизнь. Воспитание у ребенка эстетического чувства, желания и умения видеть красоту в природе, музыке, поэзии, танце и т.д. во многом определяется уровнем общей культуры, степенью развития художественно-

эстетической потребности у его первого учителя. Эта потребность относится к одной из самых сложных для анализа и важной для формирования личности человека. Недаром существует множество различных теорий, объясняющих ее происхождение.

Формирование эстетической потребности как устойчивого, активно выраженного приобщения личности к определенным эстетически выразительным формам жизни предполагает воспитание человека через конкретные эстетические формы, включение эстетически значимых предметов и явлений в условия жизни и деятельности людей. Эстетическая потребность побуждает человека не только к восприятию эстетических ценностей, но и к их созданию.

Единодушно признано, что познавательная потребность человека является одной из ведущих и выражается в постоянном стремлении получать все новые и новые знания об окружающем мире, его внешних проявлениях и законах, лучше понимать окружающих людей, лучше разбираться в самом себе, своих чувствах и желаниях, в собственном характере и способностях. Не случайно Д. Б. Эльконин считает познавательными мотивами, побуждающими учебную деятельность, лишь мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, иначе, мотивы собственного роста, самосовершенствования.

Среди учебно-познавательных мотивов выделяют две группы: мотивы, связанные с содержанием учения (мотивация содержанием), базирующиеся на потребности в новых впечатлениях, и мотивы, связанные с процессом учения (мотивация процессом), возникающие на основе потребности в активности.

Однако у многих взрослых людей серьезная познавательная деятельность подменяется излишне высокой любознательностью, реактивной впечатлительностью на новизну, что характеризует незрелость, инфантильность их познавательной деятельности. Это очень важно учитывать в практике высшей школы, так как зачастую неудачи студента в учебе объясняются не отсутствием способностей или отрицательным отношением к учению и профессии, а неумением вести серьезную интеллектуальную деятельность, отсутствием навыков самостоятельной работы.

Обучение в высшей школе имеет профессиональную направленность, оно, по сути дела, особенно по мотивационным характеристикам, становится не просто учебной, а учебно-профессиональной деятельностью.

Мотивация учения в вузе во многом определяется субъективными и объективными условиями, в которых происходил выбор

профессионального пути. Как показывают исследования, профессиональное призвание возникает и формируется только при наличии положительно окрашенной значимости конкретной профессии для личности. Иначе говоря, человек с профессиональным призванием рассматривает избираемую профессию с точки зрения своих жизненных перспектив, в которых нашли бы место и возможные достижения, и предполагаемые трудности в реализации определенных ценностных ориентации и жизненных ожиданий. Возможность обнаружения профессионального призвания возникает на основе существования склонностей к определенному виду деятельности.

Исследования показывают, что сформированность профессионально-педагогической направленности зависит от уровня склонностей и устойчивости интереса к профессии, а уровень самой направленности влияет на самооценку и волевые качества личности. Зрелость профессионально-педагогической направленности — непременное условие включения студентов в профессиональное самообразование.

Для многих студентов в наше время большую ценность и значимость приобретает само высшее образование, получение диплома. Причем, направленность на высшее образование как таковое может сформироваться как стремление, во-первых, добавить вес своей личности в обществе; во-вторых, продолжить образование, не имея четкой профессиональной ориентации; в-третьих, насладиться студенческой жизнью, общением со сверстниками и т.д.

Установлено, что учебная деятельность может побуждаться сразу несколькими мотивами. Однако всегда при этом можно выделить мотив, занимающий доминирующее положение. Этот мотив, как правило, становится смыслообразующим: определяет общую направленность учебной деятельности, ее место в системе отношений и ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение, выполняя функцию дополнительных стимуляторов учебы.

В период обучения нередко происходит смена доминирующего мотива: ранее подчиненный мотив может стать доминирующим и смыслообразующим. Подобные явления представляют особый интерес, поскольку связаны с перестройкой учебной деятельности, изменением отношения к ней и т.д.

Существенные особенности в поведении и деятельности студентов вызываются различиями в их темпераментах.

Темперамент — это свойство личности, в котором выражаются динамические стороны психики человека (подвижность, устойчивость, сила проявления и т.п.). Он влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложной ситуации, на вопросы, задания, оценки. Темперамент влияет на ход и результаты различных видов деятельности.

Научное объяснение различий в темпераментах дает учение И. П. Павлова о типах высшей нервной деятельности. Основные нервные корковые процессы — это возбуждение и торможение. У разных людей они различны по силе, уравновешенности и подвижности. Эти особенности нервных процессов, сочетаясь, образуют типы нервной системы, выражением которых являются темпераменты. Сильный, возбудимый, неуравновешенный тип — это физиологическая основа холерического темперамента; сильный, подвижный, уравновешенный — сангвинического; сильный, малоподвижный, инертный тип лежит в основе флегматического; слабый тип — в основе меланхолического темперамента.

Несмотря на то, что свойства типа нервной системы оказывают заметное влияние на динамику поведения, высокий уровень достижений в деятельности (учебной, трудовой, спортивной) возможен на различном типологическом фоне. При этом равноценные достижения в учебной деятельности, например, у представителей подвижного и инертного, сильного и слабого типов проявляются только в том случае, если система способов воздействия на обучаемого (студента) индивидуализирована с учетом его типологических особенностей.

Из научных работ К. М. Гуревича, Е. П. Ересь, Е. А. Климова, Н. С. Лейтеса, Ю. А. Самарина и др. известно, что люди, различные в типологическом отношении, по-разному приспосабливаются к условиям деятельности. В частности, для подвижных характерны легкая приспособляемость к обстановке, неравномерный темп деятельности, быстрая перестройка знаний в соответствии с данной конкретной задачей; для инертных — равномерный темп деятельности, большая прочность условных связей, наличие предупредительных операций.

Педагогическое воздействие, организация деятельности могут повлиять на проявление того или иного темперамента. Например, у флегматиков можно повысить скорость ответных реакций, у хо-

лериков — снять неуравновешенность, склонность к аффектам, у меланхоликов — выработать уверенность и т.п. Это происходит главным образом за счет формирования навыков, привычек, умения владеть собой, влияния на выбор товарища. Немаловажное значение для влияния на темперамент имеет правильная самооценка студентами плюсов и минусов личной динамики психики и поведения.

Соблюдая такт, надо помочь каждому студенту правильно осознать и оценить плюсы и минусы своего темперамента и вызвать стремление к его совершенствованию. У холерика положительной чертой является активность; у сангвиника — живость, бодрость; у флегматика — неторопливость, сдержанность, упорство; у меланхолика — глубина и устойчивость эмоций, чувств. Отрицательными чертами холерика могут быть резкость, поверхностность; сангвиника — легковесность, неустойчивость; флегматика — медлительность, равнодушие, вялость; меланхолика — замкнутость, пессимизм. Отрицательные черты темперамента можно выравнивать, как говорил И. П. Павлов, лишь «с течением времени посредством медленных и повторных упражнений».

Лучшие черты темпераментов развиваются там, где господствует бодрая, жизнерадостная обстановка, где поощряются активность, инициатива, смелость, поддерживаются хорошее рабочее настроение, приподнятость, уверенность.

Наряду с направленностью личности, темпераментом в деятельности студентов проявляется их характер. Под характером понимают относительно устойчивый психический склад человека. Это совокупность черт, влияющих на все его поведение. В характере выражается отношение к окружающему миру, труду, другим людям, себе самому. Преподавателю важно глубоко изучать и знать характер каждого студента, его положительные и отрицательные стороны. Это одно из условий правильного, целенаправленного и эффективного воспитания, обучения и руководства деятельностью студентов.

Характер студента представляет собой целостное образование, состоящее из ряда черт, которые можно классифицировать по группам. Во-первых, это группа интеллектуальных черт — наблюдательность, рассудительность, гибкость ума; во-вторых, группа эмоциональных черт — уверенность, жизнерадостность, бодрость; в-третьих, группа волевых черт — целеустремленность, инициативность, выдержка, решительность, мужество, дисциплинированность и др.; четвертая группа — нравственные черты: честность, правди-

вость, чувства долга, коллективизма и др. Характер человека представляет собой некоторое единство, целостное свойство личности.

Характеры делятся на сильные и слабые, замкнутые и общительные, общественно направленные и эгоистичные, цельные и противоречивые. Главное, что раскрывает характер студента, — это поступки и действия, особенно поведение в коллективе, успеваемость и общественная работа. Однако внешнее поведение не обязательно адекватно внутренним качествам человека: социально полезное поведение не всегда свидетельствует о положительных чертах характера.

Практически важным является вопрос о недостатках характера (лень, скрытность, недисциплинированность, нечестность, жестокость и др.), причинах проявления и путях их преодоления у того или иного студента, о воспитании у него необходимых черт характера. Недостатки в характере могут быть порождены еще до вуза, но случается, что отрицательные черты усиливаются или появляются из-за неудач в учебе, конфликтов, потери интереса к будущей профессии. Преодоление недостатков в характере того или иного студента является важной задачей воспитательной работы в вузе.

Характер формируется в процессе деятельности в зависимости от ее мотивов и общего отношения студента к окружающей действительности. В одной из научных работ по психологии ставилась цель выявить такие особенности темперамента и характера, которые можно рассматривать в качестве критериев профессионального самоопределения молодежи в различных сферах профессиональной деятельности для использования в профконсультационной работе.

Комплексы особенностей темперамента и характера являются внутренними условиями развития профессионального самоопределения молодежи. Причем эти комплексы нельзя рассматривать как исчерпывающие психологические критерии для дифференцирования условий возникновения затруднений и прогноза профессионального самоопределения в целях психолого-педагогической практики. Необходимо учитывать интересы, ценности, особенности мировоззрения, межличностные отношения, способности и др. Получена также корреляция профессиональных интересов с особенностями темперамента и характера, что ранее оставалось под сомнением.

Выбор сфер профессиональной деятельности «человек — техника», «человек — человек», «человек — художественный образ»

и удовлетворенность этим выбором также обуславливаются комплексами особенностей характера и темперамента.

В деятельности студентов ярко проявляются способности, т.е. такие их психологические особенности, которые позволяют успешно овладеть программой вуза, эффективно совершенствоваться как будущим специалистами. В структуру способностей входят внимательность, наблюдательность, определенные качества мышления, памяти, воображения и т.д. Например, технические способности включают своеобразие памяти и мышления, пространственное воображение, математические — умение обобщать материал, формализовать рассуждения, получать полезную информацию при восприятии задачи, менять ход мыслей и т.д.

Способности студентов развиваются вместе с совершенствованием их внимания, памяти, творческого воображения, мышления и других психических процессов и свойств личности. Иногда это происходит путем компенсации недостающих качеств. Нельзя быть способным педагогом, врачом, инженером, физиком, не будучи наблюдательным, не имея запаса нужных представлений и знаний, не обладая живым воображением, хорошей памятью, глубоким мышлением, не проявляя интереса к своей работе.

Вместе с тем очевидно, что, не занимаясь той или иной деятельностью, невозможно развить к ней способности. Способности складываются на основе закрепления проявлений психических процессов, мотивации поведения и свойств человека в связи с особенностями его деятельности. Поэтому моделирование будущей деятельности, практика, стажировка имеют большое значение для развития профессиональных способностей студентов.

Одними из предпосылок успешного развития способностей у студентов являются их интерес к своей будущей профессии, трудолюбие и настойчивость, понимание ответственности за свою подготовку. Чтобы развить свои дарования, даже талантливые люди должны упорно работать. Полезно самих студентов нацелить на самовоспитание способностей.

Развивающее обучение в вузе предполагает формирование у студентов потребности, интереса и умений совершенствовать свой ум, свои способности.

Успешно учиться в вузе, сознательно готовиться к будущей профессиональной деятельности — значит развивать необходимые способности, совершенствовать свои умственные качества.

## Познавательные процессы в деятельности студентов

Познавательные процессы психики (ощущения, восприятия, память, представления, воображения, мышление и речь) играют важную роль в деятельности, обучении и воспитании студентов.

Усвоение знаний, выработка убеждений, практические действия основываются на работе психических процессов, особенно мышления. Эффективность деятельности специалиста определяется не только свойствами его личности, но и уровнем функционирования познавательных процессов. Поэтому формирование личности специалиста предполагает активизацию и совершенствование психических познавательных процессов в соответствии с требованиями специальности и профессиональной деятельности в целом.

Студенческие годы — это период достаточно высокого развития познавательных процессов. Даже студенты первого курса обладают, как правило, относительно устойчивым вниманием, способностью воспринимать преподаваемые предметы и окружающие явления, умением следить за логически развивающейся мыслью лектора.

Преподаватель вправе рассчитывать на достаточно развитое воображение студентов, способное дать им конкретное представление об описываемых в лекциях предметах и явлениях, о машинах, приборах, сооружениях, новых по своему характеру технических процессах, а также методах и приемах работы. Основы воспроизводящего и творческого воображения закладываются еще в общеобразовательной школе.

У молодежи студенческого возраста хорошо развита словесно-логическая память, на которую лектор часто ориентируется. Студент склонен к размышлению, рассуждению, к поискам решения научных проблем как в процессе лекций, так и во время выполнения самостоятельных работ.

Исследования, проведенные под руководством Б. Г. Ананьева, показали, что лишь у 14,2 % людей в возрасте 18–35 лет наблюдаются периоды застоя в психологическом развитии, причем длительность их не превышает 2–3 лет. Для подавляющего же большинства — это возраст интенсивного развития.

Простейшим познавательным психическим процессом является ощущение — отражение отдельных признаков и свойств предметов, явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств. Ощущения — предпосылка для создания образов объектов, их познания. Учитывая познавательное значение ощущений, полезно строить учебный процесс так, чтобы включать в деятельность студентов слуховые,

двигательные, зрительные, осязательные и другие ощущения. Это улучшает запоминание и усвоение учебного материала.

Восприятие по сравнению с ощущением — более сложный психический познавательный процесс. Между ними есть сходство: ощущение и восприятие — это формы непосредственного отражения предметов и явлений. Различаются они тем, что в восприятии отражаются предметы в целом, во всей совокупности их свойств и признаков, а в ощущении, как уже говорилось, — отдельные признаки и свойства объектов. Таким образом, восприятие — это отражение непосредственно воздействующих на органы чувств предметов, явлений во всей совокупности их свойств и признаков.

Свойства восприятия: целостность (объект отражается как единое целое), осмысленность (внесение в восприятие знаний и опыта), избирательность (выделение объекта из ряда других), константность (относительное постоянство образов), апперцепция (зависимость восприятия от психического состояния, опыта и качеств человека). Некоторые из этих свойств, например, осмысленность, ярко проявляются в процессе обучения. Полнее и точнее воспринимается понятный учебный материал, при усвоении которого студенты используют имеющиеся знания и практический опыт. Восприятие учебного материала облегчается, если изучаемый объект резко выделяется, подчеркивается преподавателем. Для этого в устном изложении применяются пауза, интонация, с помощью которых выделяется главное. При зарисовке на доске используют, например, цветные мелки и т.д.

Создание оптимальных условий для работы студентов предполагает учет того факта, что освещенность, звуковая среда, окраска и т.п. влияют на ощущение, восприятие, быстроту развития утомления. Цифры на шкалах должны быть просты по начертанию, расположены вертикально, цвет делений и надписи должны контрастировать с цветом фона. Красный цвет возбуждает, привлекает внимание, голубой действует успокаивающе. Исследования показали, что правильно выбранная окраска помещения и оборудования повышает производительность труда примерно до 15 %.

Содержание и характер протекания восприятия зависят от опыта студентов, общей направленности их личности, психических состояний. Бывают случаи, когда человек воспринимает не то, что есть, а то, что ему хочется.

Налаживание успешного взаимодействия специалистов предполагает правильное восприятие ими качеств и действий друг друга.

Такое восприятие формируется в процессе коллективной деятельности, уточняющей самооценки и углубляющей с помощью преподавателя взаимопонимание.

Вместе с ощущениями и восприятием в учении и всей деятельности студента большую роль играют представления. Они возникают на основе конкретных образов предмета или явления, которые ранее воздействовали на органы чувств, но в данный момент непосредственно не воспринимаются. Представления обычно менее ярки и устойчивы, чем восприятия, но зато они более изменчивы, подвижны, в них больше обобщенности.

Представления разделяют по ведущему анализатору (зрительные, двигательные и т.д.), по содержанию (технические, географические, педагогические) и т.п. Их делят также в зависимости от степени обобщенности и новизны образов на единичные и общие, представления памяти и воображения.

Следствием сочетания различных представлений является схематическое представление, охватывающее группу объектов, их соотношение в пространстве и времени. Например, инженер может представить в пространстве и времени работу сложных технических систем.

Представления являются необходимой переходной ступенью от восприятия конкретных предметов и явлений, наглядного установления связей и отношений между ними к обобщенному познанию действительности в форме отвлеченного логического мышления.

Представления влияют на такие психические процессы, как память, мышление, воображение, чувства и воля. Напоминая человеку о чем-то важном для него, можно повысить активность определенных представлений и тем самым повлиять на ход его мышления, на волевые и эмоциональные процессы. Представления служат опорой узнавания и сравнения объектов, наглядным строительным материалом для воображения и планирования поведения и деятельности.

Результаты учебной деятельности студентов зависят от памяти, таких ее процессов, как запоминание, сохранение и воспроизведение.

В зависимости от того, что запоминается и воспроизводится, различают четыре вида памяти: образную, словесно-логическую, двигательную и эмоциональную. А. А. Ухтомский так характеризовал эмоциональную память: «В порядке самонаблюдения мы замечаем, что пройденная жизнь вспоминается по этапам от одного более яркого пятна до другого, причем более ярко закрепившиеся в памяти пятна связаны с родителями, горем, приподнятыми на-

строениями, успехами и несчастьями прошлого. Физически это значит, что наиболее детально, отчетливо закрепилось и запечатлено в наших центрах в особенности то, что пережито с эмоциями радости, горя, интереса, гнева и т.д.».

Изучение памяти у 18–21-летних показало, что память и ее виды в этом возрасте развиваются разнонаправленно.

Высокий уровень мнемической функции сочетается обычно с более равномерным развитием различных процессов и видов памяти, что не исключает больших индивидуальных различий. Шкальные оценки памяти у мужчин в той или иной мере выше оценок памяти женщин.

Память может быть долговременной и кратковременной. Следы от впечатлений закрепляются не сразу, для этого нужны десятки секунд, а то и минут, сильные помехи могут прекратить фиксацию следов.

Запоминание учебного материала зависит от установок и приемов деятельности студентов. В Тартуском университете методом анкетирования было выяснено, какими приемами и установками пользуются студенты в процессе совершенствования своей памяти. Оказалось, что 56 % из них пользуются самыми примитивными методами запоминания, т.е. повторяют беспрерывно одно и то же, применяют логическую систему запоминания и, что самое неожиданное, по данным эксперимента, студенты не хотят изменять приемы запоминания. Это значит, что большинство студентов не знакомо с более рациональными приемами и методами мнемической деятельности.

В исследованиях А. А. Смирнова, Л. В. Занкова, М. Н. Шардакова было показано, что составление конспектов с выделением смысловых опорных пунктов улучшает запоминание и воспроизведение учебного материала.

Важное место в деятельности студентов принадлежит воображению, мышлению и речи.

Воображение — это деятельность сознания, в процессе которой создаются новые образы, идеи на основе имеющихся представлений, знаний. Побудителями воображения являются задачи, стоящие перед человеком, его потребности, желания, чувства, настроения, мировоззрение. Создавая посредством воображения новые образы, человек мысленно предвидит события, результаты своего труда, заглядывает в будущее. Это позволяет ему настойчиво стремиться к цели, преодолевать трудности.

Сила и яркость воображения у разных студентов развиты неодинаково, отличаются друг от друга по содержанию и направленности воображения. Реальное и точное воображение содействует лучшему пониманию учебного материала, предохраняет от неправильных действий, помогает находить наиболее целесообразные пути решения задач.

Роль воображения повышается при изучении сложной техники: ведь ее не всегда можно наглядно видеть в действии, ибо принцип ее работы, электронные или иные процессы скрыты от непосредственного восприятия.

Мышление — сложный психический процесс, позволяющий познавать как наглядные связи, отношения объектов, явлений, так и их сущность. Оно может быть наглядным, отвлеченным, оперативным и т.д. Все виды мышления обычно выступают в единстве, преобладание того или иного из них в деятельности зависит от задачи, опыта, знаний, индивидуальных особенностей, интересов и возраста человека.

Мышление начинается с постановки задачи, вопроса. Затем идет поиск, построение предварительного ответа (гипотезы), умственная или практическая проверка принятого решения. Если оно оказалось неверным, процесс повторяется. Особый характер носит творческое мышление, которому чужды как способ проб и ошибок, так и простейший перебор известных вариантов решения, сходных задач. Творческое мышление предполагает выход за пределы исходных данных, нахождение новых связей и отношений между объектами, широкую, но целенаправленную мобилизацию знаний, опыта.

Уровень мышления студента характеризуется не механическим, пассивным применением знаний, а их активным использованием, разносторонностью подхода к проблемам своей деятельности, последовательностью, четкостью, самостоятельностью и точностью их решения.

Самое общее, что характеризует направление развития мышления с возрастом, — это повышение возможностей оперировать отвлеченными понятиями.

Ж. Пиаже считает, что интеллект человека, пройдя в детстве сенсорную и перцептивную стадии, у взрослого достигает высшей ступени — формально-логической, на которой он развивается по особым законам, не зависящим от состояния сенсорики и перцепции.

Общие умственные способности человека к 15–16 годам, как правило, уже сформированы и такого быстрого роста их, как в детстве, не наблюдается. Однако они продолжают совершенствоваться.

Овладение сложными интеллектуальными операциями и обогащение понятийного аппарата делают умственную деятельность юношей и девушек более устойчивой и эффективной, приближая ее в этом отношении к деятельности взрослого. Особенно быстро развиваются специальные способности. В сочетании с растущей дифференциацией направленности интересов это делает структуру умственной деятельности юношей и девушек гораздо более сложной, индивидуальной, чем в младшем возрасте.

Нельзя, конечно, обособлять интеллект от личности. Глубокая связь между ними проявляется в зависимости умственной деятельности от установок, потребностей, идеалов личности и т.д. В свою очередь активность характерологических свойств личности и структура ее мотивов зависят также от опыта познания действительности и общего развития интеллекта.

Применение типологического анализа к данным комплексного исследования студентов дало следующие результаты. Те, кто имеет более высокий показатель общего интеллекта, значительно выше и по вербальному, и по невербальному интеллекту. Успеваемость у них намного лучше — как на первом курсе, так и на всех последующих. У более интеллектуальных выше показатели перцептивного внимания. Они интравертнее и несколько нейротичнее (по данным методики Г. Айзенка). Социометрический статус у них значительно выше, эмоциональная экспансивность меньше, оба показателя взаимности выборов одинаковы, уровень притязаний выше и адекватнее. Высокоинтеллектуальные лица более стрессоустойчивы. Связь с показателями активированности (по изменениям нейродинамических характеристик) — без отчетливой тенденции.

Мышление человека функционирует и проявляется в единстве с его речью. Слова являются средством образования и выражения понятий, суждений, отражения предметов, явлений в сознании. Содержание и форма речи человека зависят от его профессии, ситуации, опыта, темперамента, характера, способностей, интересов, состояний. С помощью речи студенты изучают учебный материал, общаются, влияют друг на друга и даже воздействуют на себя. Чем активнее студенты совершенствуют устную, письменную, монологическую и другие виды речи, свой профессиональный словарь, тем выше уровень их познавательных возможностей и культуры.

Внимание — это направленность и сосредоточенность сознания на тех или иных предметах или явлениях. Известный русский педагог К. Д. Ушинский называл внимание дверью, через которую вхо-



дят все наши знания. Внимание повышает эффективность всей деятельности студентов по выполнению задач учебы, общественной работы. Все то, что является предметом внимания, яснее воспринимается и осознается, лучше запоминается. Оно может быть направлено как на внешнее явление, так и на внутреннюю жизнь человека.

Внимание обусловлено единством субъективных и объективных причин. В зависимости от действия этих причин оно может быть произвольным, т.е. возникающим помимо сознательного намерения человека, и произвольным, сознательно регулируемым, направляемым. Есть еще и послепроизвольное внимание, которое появляется в процессе деятельности под влиянием интереса. Студент в начале занятия может заставить себя слушать преподавателя, не отвлекаясь на различные помехи. Когда же занятия его увлекают, ему не нужны волевые усилия. Произвольное внимание перешло в послепроизвольное. При проведении занятий желательно проявление всех видов внимания.

Возможности внимания можно охарактеризовать количественно: человек способен одновременно воспринимать 4–6 разных объектов; полная устойчивость сохраняется 15–20 минут, в течение 1 секунды можно 3–4 раза переключить внимание и т.д.

В деятельности студентов проявляются различные свойства внимания: устойчивость, концентрация, объем, распределение, переключение, колебание. Каждое из них весьма существенно. Например, устойчивость и концентрация позволяют студенту длительное время сосредоточиваться на своей работе даже в условиях внешних помех. А вот колебание и отвлечение внимания ухудшают четкость восприятия, точность запоминания, скорость реакции.

Профессор Н. Ф. Добрынин различал сосредоточенность и концентрацию внимания. Концентрация его, конечно, требует сосредоточения, но не всякое сосредоточение связано с концентрацией внимания в узком смысле слова. Исследования подтвердили, что сосредоточение и концентрация внимания зависят от направленности личности на значимую деятельность. Оказалось возможным изменять эту значимость, управлять вниманием и переводить его в послепроизвольное.

Получены сравнительные данные о роли внимания в различных видах труда. Если труд уборщицы занимает 9 % внимания, работа на токарном станке — около 60 %, работа на счетно-решающем устройстве и переписка на машинке — около 75 %, то чтение поглощает внимание полностью. Эти данные лишней раз свидетельствуют о большой роли внимания в деятельности студента.

Всякое усвоение знаний выявляется только при достаточно устойчивом и предельно сосредоточенном внимании. Внимание же удерживается и сосредоточивается только на том, что сознательно или подсознательно является значительным для обучающихся, а значимое зависит от потребностей, интереса, убеждений. Общая познавательная потребность связана с получением не слишком трудного и не слишком легкого материалов. Оптимальный объем, новизна и определенная трудность — вот наилучшие способы усвоения знаний и увлечение ими.

Рассмотренные познавательные процессы взаимосвязаны, развиваются в зависимости от возраста и года обучения в вузе. Имеются связи между объемами памяти, внимания и показателями мышления. Мышление и речь влияют на протекание ощущений, восприятий, памяти и других процессов: восприятие становится осмысленным и контролируемым, память — логической и управляемой, воображение — более глубоким и т.д.

Взаимосвязь познавательных процессов ярко проявляется в наблюдательности студентов. Наблюдательность — это не только способность детально видеть предмет, явление. Она предполагает целенаправленное и осмысленное восприятие, проникновение в сущность того, что видит студент, установление особенностей и связей между объектами. Наблюдательность — это закрепившийся в деятельности способ организации и проявления познавательных процессов. Она развивается у студентов благодаря приспособлению и совершенствованию их восприятия, внимания, воображения, мышления и речи в соответствии с требованиями профессиональной деятельности.

Таким образом, психические познавательные процессы играют важную роль в деятельности студентов. Они протекают в соответствии с особенностями их личности, взглядами, убеждениями, мотивами и целями.

#### **Эмоционально-волевые процессы и психические состояния в деятельности студентов**

В эмоциональных процессах студента своеобразно отражаются условия и задачи его деятельности, проявляется его отношение к ним, ко всему тому, что он познает и делает, что происходит вокруг. Эмоции, чувства студента обогащают его внутренний мир, делают его восприятия яркими и содержательными, побуждают к активности, преодолению трудностей.

В науке хорошо изучены возникающие при эмоциях и чувствах физиологические сдвиги в организме (изменения в работе сердца, дыхания, пищеварения, желез внутренней секреции), влияние эмоций и чувств на познавательные психические процессы (восприятие, внимание, память, мышление и др.). Изучены также поведенческие проявления эмоций и чувств (уход от их источника, агрессивность и т.п.), их внешнее выражение и роль в общении, искусстве и литературе.

Эмоции и чувства могут быть как приятными, так и неприятными для человека, отсюда их деление (надо заметить, не вполне обоснованное) на положительные и отрицательные. Они могут быть статическими (активизировать деятельность) и астеническими (вызывать пассивность). По сложности и содержанию эмоции и чувства подразделяют на простые (элементарные) и сложные (высшие). Первые возникают, например, при удовлетворении или неудовлетворении органических потребностей (жажды, голода и т.п.), вторые — при определении отношения к Родине, долгу, идеям, принципам, научным и художественным ценностям. К высшим эмоциям и чувствам относятся прежде всего морально-политические, интеллектуальные и эстетические.

Эмоции и чувства особенно ярко проявляются и играют важную роль в деятельности студента в напряженные ее периоды (поступление в вуз, государственные экзамены и т.п.), когда они могут способствовать усилению мотивов к достижению цели и мобилизации сил. Участвуя в общей активизации организма, личности, они могут ускорить расходование ресурсов и энергии человека. Переживание тех или иных эмоций и чувств влияет на формирование личности студента, на перестройку его взглядов, отношений к действительности.

Для эмоциональных процессов студентов в учении характерны: большая интенсивность (особенно интеллектуальных чувств), разнообразие, переходы от одних к другим, ускоренное формирование высших чувств. Неподверженность эмоциональных процессов отрицательным влияниям (внешним и внутренним) — эмоциональная устойчивость — выступает как условие сохранения надежности деятельности в сложных для студента ситуациях. В широком спектре эмоций и чувств студента особую значимость для эффективности его деятельности имеют чувство ответственности за свою успеваемость, чувство нового и др.

В деятельности студента не исключен эмоциональный стресс — напряженность в трудных ситуациях. Он вызывается оценочной

ситуацией (экзамен), непривычными условиями, возрастанием ответственности, большими умственными и волевыми нагрузками, необходимостью преодолеть переутомление, крайнее напряжение сил. Способствующими нервным срывам выступают разнообразные возбудители: алкоголь, наркотики, токсические вещества, рок-музыка. Например, изучение эмоциональных состояний, связанных с экзаменом, показывает, что они разнообразные и динамичные. Их интенсивность то нарастает, то спадает, достигая кульминационной точки в момент получения билета и ознакомления с ним. В период подготовки к ответу ярких эмоциональных реакций, как правило, не бывает, доминирует интеллектуальное напряжение, за исключением изменения цвета лица, некоторой тревожности. В основном после экзаменов активность спадает, хотя эмоциональная напряженность остается высокой. В зависимости от уровня притязаний, индивидуальных особенностей личности и отношения к оценке студенты испытывают радость, облегчение, расслабленность или же, наоборот, пустоту, недовольство и т.п.

Состояние стресса у студентов в процессе деятельности предупреждается психологической подготовкой к выполняемым учебным и другим задачам, формированием устойчивых качеств и навыков, умелым управлением их поведением со стороны преподавателей и руководителей вуза.

Таким образом, в деятельности студентов эмоции и чувства выступают в роли регулятора, усиливающего и побуждающего психологическую активность, они влияют (положительно или отрицательно) на восприятие и переработку информации, на направленность внимания и действия.

Выполнение учебных, общественных и других задач требует определения цели, принятия решения, преодоления трудностей, мобилизации сил, управления собой, т.е. проявлений воли. Поэтому высокий уровень саморегуляции, умение управлять своим поведением являются важными психологическими предпосылками успешной деятельности студента.

Неподверженность волевых процессов отрицательным влияниям условий и содержания деятельности студента (волевая устойчивость) предохраняет его от растерянности, шаблонных действий, способствует проявлению настойчивости, упорства в учебе, полному использованию знаний в сложных ситуациях. На экзамене, зачете, семинаре студенту необходимо мобилизовать интеллектуальные возможности, в полной мере использовать свои знания, опыт уче-

ния в вузе. Вместе с тем ему надо упорно работать, чтобы овладеть учебным материалом и справиться с общественными поручениями. Волевые процессы в его деятельности тесно связаны с вниманием, мышлением, воображением, памятью, эмоциями, чувствами и свойствами личности. Воля, — писал И. М. Сеченов, — не есть какой-то безличный агент, распоряжающийся только движением, — это деятельная сторона разума и морального чувства.

Человек преодолевает трудности и препятствия не только благодаря воле, но и под влиянием своих потребностей, мотивов, чувств, опыта, знаний, привычек. Поэтому нельзя считать единственным критерием оценки воли студента преодоление трудностей. Специфика волевого психического процесса состоит в сознательном усилии, направленном на активизацию всех возможностей для достижения цели. Вот почему при прочих равных условиях волевой студент покажет более высокие результаты в своей работе.

Многие волевые действия студенты совершают по необходимости (заданию). Важно, чтобы учебные и другие задания осознавались и внутренне воспринимались как свои собственные. Ведь если задание выполняется без внутреннего одобрения, вопреки личным желанием, то трудности возрастают.

Уровень развития воли у студентов может быть различным. Это зависит от мотивов их поведения, опыта, привычек и убеждений. Одному студенту присущи упорство в достижении цели, соответствие слов делу, неподверженность отрицательному влиянию сложных ситуаций, другому — противоречивость поведения, излишняя зависимость от обстоятельств, расхождение слов с делами и т.д. Недостатки воли могут быть причиной нарушения учебной дисциплины, неправильного использования студентом знаний, понижения его интеллектуальных способностей на экзамене, зачете.

Психические состояния студента — это временные целостные состояния его психики, влияющие на протекание психических процессов и проявление свойств личности. Психические состояния, закрепляясь в деятельности, могут переходить в устойчивые черты личности. Влияние внешних воздействий на поведение студента зависит от его психического состояния, в зависимости от которого, в свою очередь, протекают психические процессы и строятся практические действия.

К психическим состояниям относятся: подъем, воодушевление, бодрость, уверенность, решительность, неуверенность, тоска, печаль и др. По доминирующему влиянию на деятельность психические состояния студентов можно разбить на две группы.

*Положительные:* уверенность, бодрость, подъем, собранность, готовность к активным действиям.

*Отрицательные:* неуверенность, подавленность, сомнение, боязнь, растерянность, раздражительность.

Среди психических состояний выделяют:

1) личностные и ситуативные. Личностные состояния обуславливаются мировоззрением, качествами, опытом человека, ситуативные — данной ситуацией, временной или длительной;

2) глубокие и поверхностные;

3) положительно или отрицательно действующие на человека;

4) продолжительные и короткие;

5) осознанные и неосознанные.

Психические состояния, испытываемые студентами в данное время и в данных конкретных обстоятельствах, определяются, прежде всего, их прошлым опытом, всей практикой жизни до поступления в вуз, свойствами личности, всеми уже сформированными до этого моральными и физическими качествами.

Большое влияние на психические состояния студентов оказывают успехи в учебе, выдержка, такт преподавателя, его доброжелательность, уважение их достоинства, а также взаимоотношения, социально-психологическая атмосфера в коллективе. Состояния вызываются значимыми для личности студента или же слабыми, но длительно действующими воздействиями. Особенности этих состояний зависят от психических свойств личности, мотивации и типа нервной системы.

После поступления в вуз на психическое состояние студента влияют отрыв от дома (если поступление было связано с переменой местожительства), необходимость адаптации к условиям и задачам более сложной, чем раньше, деятельности, повышенные требования к самостоятельной работе и т.д.

Как вызвать, поддерживать и мобилизовать положительные психические состояния студентов и как нейтрализовать, снять, предупредить отрицательные? Средства и методы для этого — научная организация труда студентов, убеждение, внушение, поощрение, культурно-массовая работа, спорт, индивидуальные беседы, разумное удовлетворение материальных и духовных потребностей.

Большая роль в поддержании положительных психических состояний принадлежит преподавателю, который, начиная занятия, может настроить студентов на активную работу, создать атмосферу творческого подъема. Установление взаимопонимания, бодрость, оптимизм препода-

давателя, продуманность, четкость, планомерность действий, выдержка способствуют появлению у студентов положительных психических состояний. В случае же неуспеха студента важно объяснить ему причину срыва, поддержать словом, обещать помощь, посоветовать, как лучше организовать самостоятельную работу.

Активизация преподавателем высших качеств студентов, чувство долга, ответственности помогает им сохранить положительные психические состояния. Зная суть и причины возникновения психических состояний, педагог эффективнее управляет деятельностью своих подопечных, обучает и воспитывает их.

Особым психическим состоянием является внутренний конфликт — столкновение противоположных ценностных ориентации личности, ее потребностей, интересов, стремлений. Основными его причинами являются трудности при выборе решения, неадекватное представление о себе, непомерные претензии, противоположно направленные мотивы самоутверждения. Внутренний конфликт вызывается также несоответствием между высокой самооценкой личности и низкой ее оценкой окружающими, между потребностями и невозможностью их удовлетворения, между высокими требованиями в учебе, работе и недостаточно развитыми для успеха личностными качествами (умственными, волевыми и др.). Внутренний конфликт преодолевается пересмотром иерархии ценностных ориентации, развитием критичного отношения к себе, адекватной оценкой своих возможностей и способностей, пониманием заслуг и возможностей других. Преподаватель может оказать психологическую помощь в преодолении студентом внутреннего конфликта своим участием, чутким личным общением. Разрешение внутреннего конфликта высвобождает энергию, приносит радость и чувство удовлетворения.

Крайним случаем внутреннего конфликта можно считать самоубийство — следствие болезненного и мучительного духовного и психологического кризиса, сильного внутреннего конфликта, ведущих к сужению сознания, потере смысла всей жизни. Особенно тяжелыми и опасными по своим последствиям бывают кризисы у эмоциональных, легко ранимых личностей. Возникающий под влиянием значимого события (сообщение о неизлечимой болезни, предательство любимого человека, потеря состояния и т.п.) сильный аффект ослабляет самоконтроль, нарушает психическое равновесие, привлекает внимание к произошедшему, навязывает «аварийный» способ выхода из него.

У стрессоустойчивых личностей духовный кризис, как правило, не наступает внезапно. Негативные эмоции, порождаемые неудачами, тяжелыми событиями в личной и общественной жизни, постепенно суммируются, накладываются одна на другую. Возникают безнадежность, отчаяние, психическое состояние безысходности, бессмысленности последующей жизни, что и толкает к роковому способу разрешения всех мучений и противоречий. Какие бы ни были причины и мотивы самоубийства, его психологические предпосылки вызревают заранее даже у подростков. К таким предпосылкам следует отнести проблемы в миропонимании, ограниченность внутреннего мира, малодушие, индивидуализм, слабую готовность к преодолению неизбежных трудностей жизни, к самоуправлению в экстремальных ситуациях.

Для предотвращения попытки самоубийства кому-то из окружающих важно заметить состояние духовного и психологического кризиса у человека, попавшего в беду, установить с ним контакт, вступить в доброжелательное общение, изменить отношение к психотравмирующему фактору.

### **2.3. Психологический анализ деятельности преподавателя вуза**

#### **Общая характеристика деятельности преподавателя вуза**

**Содержание и структура деятельности преподавателя.** Специфической разновидностью профессиональной деятельности является работа преподавателя вуза. Она направлена на подготовку кадров и требует от педагога большой политической и жизненной зрелости, разнообразных качеств, знаний, навыков, умений, творчества. По своему характеру это преимущественно умственная деятельность, протекающая в условиях вузовского порядка и дисциплины. Иными словами, работа преподавателя — это процесс выполнения задач, связанных с обучением и воспитанием студентов, их подготовкой к труду после окончания вуза. Главная сфера приложения его сил — преподавание определенного предмета. Вместе с тем он участвует в научной, методической, общественно-политической и другой работе, организуемой и проводимой в вузе.

По инициативе ЮНЕСКО разработана Конвенция о правах преподавателей высших учебных заведений. В ней подчеркивается, что преподаватель вуза — особая профессия. Специфичными для нее

являются требования к преподавателю как личности (широта взглядов, интерес и готовность к инновациям, чувство ответственности, контактность, психологическая устойчивость); как к специалисту (наличие специального высшего образования, ученой степени, глубокие знания в области обучения); как к профессионалу в области образования (владение методами, технологиями, техническими средствами обучения, методами исследования); как к воспитателю, который формирует духовный образ личности и гражданина.

Одной из важнейших задач развития высшего образования является создание новой концепции общего гуманитарного образования, так как изменение реалий бытия требует приобщения людей к новому способу жизни, для которого недостаточен опыт предшествующих поколений. Такая концепция должна, в частности, отражать необходимость воспитания лидеров, стоящих в авангарде изменений и определяющих высокую динамику социально-экономических преобразований, в силу которой меняется расстановка людей, постоянно затрагиваются интересы каждого.

Важнейшими задачами общего гуманитарного образования являются сохранение и развитие ценностей и традиций общества, освобождение от легковесных представлений о том, что эти ценности и традиции можно отменять и провозглашать.

В новых условиях меняются значения и роль экономического образования. Вовлеченность в рыночные отношения требует от разработчика любых научно-технических и других решений не только способности реализовать заданные функции, но и иметь достаточно развитые представления о путях экономического обеспечения своей деятельности.

В традиционной дисциплинарной системе обучения социальные и гуманитарные дисциплины, как правило, даются без связи с проблемами и ситуациями реальной жизни и без связи друг с другом. Надежды на то, что на основе разрозненных и весьма урезанных дисциплин у студентов само собой вырастет целостное мировоззрение, не оправдываются. Сегодня система образования держит серьезный экзамен перед обществом, которое ждет от нее большей гибкости, мобильности, многообразия форм и методов деятельности. Этот экзамен держит каждый вуз, каждый факультет, каждая кафедра и каждый преподаватель.

В Ленинградском горном институте были разработаны методики обратной связи «Лист реакции студента», «Итоговая таблица показателей реакции студенческой аудитории», а также анкеты типа «Чем Вам помочь?».

Опрос студентов проводился четыре раза с интервалами в 12–17 месяцев. Заполнено было 3137 «Листов реакции». Опросы проводились только после сдачи экзаменов по данному предмету. На основе анализа 730 студенческих экспресс-анкет было выделено 28 наиболее значимых для студенческой аудитории характеристик личных качеств и особенностей ведения преподавателем учебного процесса: доброжелательность, заинтересованность своим предметом, совпадение слова и дела, терпение, оптимизм, культура взаимоотношений, требовательность, объективность, творческий подход к делу, компетентность, стремление помочь студенту в овладении знаниями, способность видеть в студенте личность, образность и яркость изложения, умение разрядить обстановку на лекции, способность заинтересовать аудиторию, ясность объяснения материала, громкость и отчетливость речи и пр.

Зачастую на аудиторию не оказывают влияния уровень квалификации, педагогический стаж преподавателя и т.д. Результат опроса подтвердил известную истину: чем более увлечен педагог, чем сильнее его желание передать знания, тем больше проявляется его способность увлечь студентов и тем легче, в свою очередь, им удается увлечься предметом.

Подтверждается вывод, сделанный более 100 лет тому назад Ф.Дистервегом: «Обучай энергично!» Аудитория отзывается на «настоящую работу».

Встречаются преподаватели, которым присущи черствость, равнодушие к своему предмету и к своему делу, отсутствие социальной ответственности, нарушение элементарных правил обучения, непонимание и недооценка гуманистического смысла своей деятельности. Чем меньше владеет преподаватель аудиторией, тем больше он прибегает к мерам, обеспечивающим принудительное посещение его занятий, запугивает предстоящими экзаменами, стремится подавить студентов своими знаниями, а на экзамене предъявляет повышенные требования.

Преподавание в высшей школе — это и искусство, и наука. Искусство потому, что каждая лекция, каждое занятие неповторимые. Их ход, эмоциональная окраска, средства, используемые в процессе работы и преподавателя, и студентов, зависят от целого ряда факторов, многие из которых трудно предсказать заранее. В этом смысле преподавание в чем-то сродни работе художника, писателя, поэта, для которого требуются глубокое знание жизни, человеческой души, умение видеть, понимать и сопереживать.

Но вместе с тем это и наука, в основе которой лежат законы, фиксирующие существенные связи и отношения в процессе восприятия и усвоения нового материала с учетом целей и задач подготовки и воспитания специалиста. Эти законы выступают как бы в роли несущих конструкций, обеспечивающих процесс целенаправленного формирования личности специалиста. Как наука преподавание предполагает знание предмета, владение необходимым арсеналом методов, форм и средств деятельности. Психологическим механизмом деятельности преподавателя является функционирующая при выполнении им педагогических, научных, общественных и других задач та или иная совокупность психических процессов, состояний, образований и свойств личности. Причем обязанности и основные виды работы преподавателя определяются приказами Министерства образования, положением о высшем учебном заведении, учебными планами и программами, указаниями руководства вуза, рекомендациями кафедр.

Основное содержание деятельности преподавателя сводится к выполнению им следующих функций:

а) обучающего — преподаватель передает знания, вызывает у студентов действия, ведущие к усвоению учебного материала, формирует навыки, умения;

б) воспитателя — преподаватель призван воспитывать высокие идейно-нравственные, профессиональные и психологические качества у студентов, заботиться о всестороннем развитии их личности;

в) ученого в области преподаваемой дисциплины — преподаватель не только знаток своего предмета, он проводит научные исследования, обогащающие новыми фактами и выводами читаемый им курс;

г) организатора занятий и самостоятельной работы студентов — преподаватель поддерживает порядок и дисциплину на занятиях, стимулирует, контролирует и оценивает работу обучаемых, назначает консультации и т.д.

Эти функции преподавателя проявляются в его деятельности в единстве, хотя какая-то из них может выступать как доминирующая.

Деятельность преподавателя своеобразна не только по содержанию, но и по своей структуре. Структура деятельности преподавателя — это строение, связь, соотношение и последовательность развертывания различных ее компонентов (цели, мотивы, способы, познавательные процессы, знания, навыки, умения, свойства личности и т.д.).

Несмотря на сложность психического механизма, многообразие психических явлений, включенных в деятельность преподавателя, имеются компоненты, которые центрируют их и выражают, — это цели, мотивы и способы.

*Цели* — это представляемые результаты деятельности, они заключаются в достижении высокой успеваемости студентов, подготовке их к самостоятельному профессиональному труду, в обучении и воспитании, формировании у них необходимых для этого знаний, навыков, умений, личных качеств. Реализация указанных целей состоит из решения ряда учебных и воспитательных задач, требующих проявления познавательных психических процессов, знаний, навыков, умений.

*Мотивы* — это побуждения к проявлению активности и достижению целей преподавателем: интерес к своей работе, понимание обязанностей, чувство ответственности за качество подготовки студентов, желание оказать им помощь в овладении курсом, сформировать у них чувство нового, любознательность и т.д.

*Способы* — это операции и приемы, с помощью которых достигаются цели воспитания и обучения студентов. Они основываются на знаниях, навыках, умениях преподавателя, восприятии и осмыслении им педагогических задач и ситуаций. В зависимости от того, достигаются отдаленные по времени или ближайшие цели, способы и приемы могут быть общими (определяться заранее и применяться на различных занятиях) и ситуативными, которые вызываются ходом данного занятия (лекции, семинара и т.д.), необходимостью решить какой-то возникший вопрос, конкретную задачу.

Способы преподавательской деятельности должны обеспечивать передачу знаний, выработку навыков, умений, личностных качеств у студентов. Такими способами являются постановка учебных задач, устное изложение учебного материала, контроль, оценка, воздействие примером личного поведения и др. Владение способами деятельности выражается у преподавателя в четкой формулировке целей занятий, умелом использовании выразительных и других свойств речи, в мобилизующем влиянии на обучаемых личного примера, методически правильном использовании ТСО, плакатов, схем, таблиц и т.д.

Цели, мотивы, способы раскрывают прежде всего внутреннюю структуру деятельности преподавателя. В пространственно-временном отношении деятельность преподавателя имеет свою последовательность, свои этапы:

- ✓ уяснение цели, определение учебной, воспитательной, научной и других задач;
- ✓ выработка плана достижения цели, решения задачи;
- ✓ подготовка к действиям, ведущим к желаемому результату;
- ✓ практическое осуществление действий по достижению цели, решению задачи;
- ✓ анализ и оценка сделанного;
- ✓ совершенствование последующих действий на основе полученного опыта достижения целей деятельности.

Поскольку деятельность преподавателя в значительной мере взаимосвязана с работой студентов, то для их согласования по задачам, месту и времени целесообразно:

- ✓ определять необходимые условия успешной общей деятельности (понимание задач, чувство ответственности, рациональный объем учебного материала, подлежащего изложению и изучению, наиболее эффективные методы работы и т.д.);
- ✓ расчленять общую деятельность на ее составные части в порядке их выполнения: что делает преподаватель, какие задачи должны быть решены студентами, как активизировать положительные мотивы, побуждающие их к выполнению этих задач;
- ✓ находить способы и приемы в ходе проведения занятий в зависимости от того, какие знания, умения, навыки, качества необходимо формировать;
- ✓ рационально расходовать время, отводимое на выполнение задач, определять показатели правильности хода усвоения знаний, выработки навыков и качеств.

Для успешного формирования отдельных качеств студентов преподавателю необходимо правильно определить особенности этих качеств, их место и роль в структуре личности специалиста, изучить уровень их развития у каждого обучаемого.

Известно, что в настоящее время выработке практических навыков у студентов отводится главное место в учебном процессе вуза.

По мнению авторов, вести практические занятия на достаточно высоком уровне очень непросто: преподавателей-мастеров в этом деле гораздо меньше, чем хороших лекторов. Если сравнить между собой структуру и характер деятельности «мастера» и «немастера», то их главное отличие состоит в следующем: первый организует деятельность студентов и управляет ею в соответствии с четко осознаваемой целью, а второй работает только как передатчик информации и контролер. Мастер делает упор на формирование

у обучаемых творческих профессиональных умений, учит планированию учебного труда, его организации, осуществлению, самооценке и самоконтролю на материале предмета; немастер ориентируется только на содержание знаний, не видит дальних целей, не соотносит с ними ближние. В первом случае в центре занятия находится деятельность студента, организуемая и направляемая, во втором — деятельность самого преподавателя, его активность, превышающая студенческую (он все время рассказывает, показывает, объясняет, отвечает на вопросы).

Лучшие преподаватели четко ставят цель и задачу практического занятия, стараются кратко и в разнообразной форме представить информацию, подчеркивают ее значимость и важность полученных в процессе занятия результатов для практической деятельности будущих специалистов, делают выводы по ходу и в конце занятия. Мастер сочетает фронтальную, групповую и индивидуальную работу студентов, почти не пользуется методом «студент у доски», при котором аудитория остается пассивной.

Преподаватель-мастер всегда может сказать, какую цель он ставит перед собой в тот или иной момент, использует широкий арсенал эмоциональных воздействий на студентов (похвала, одобрение, шутка и т.д.).

Таким образом, умение преподавателя точно и правильно определять последовательность выполнения и содержание учебных, воспитательных задач и соответственно им планировать свою работу и работу студентов — важная черта его деятельности.

Концепция функциональной структуры педагогической деятельности разработана Н. В. Кузьминой. В структуру включены следующие компоненты: конструктивный (уяснение перспектив своей работы, творческая переработка учебного материала, проектирование деятельности учащихся), организаторский (организация деятельности обучаемых и своей личной деятельности), коммуникативный (установление взаимоотношений с обучаемыми и другими участниками педагогического процесса), гностический (изучение методов воздействия на объект своей деятельности).

Для преподавателя высшей школы характерно сочетание педагогической и научной деятельности. Причем решение педагогических задач (отбор, обобщение и подбор материала при подготовке к занятиям и т.д.) может способствовать успеху научно-исследовательской работы. Стремление преподавателя ознакомить студентов с новейшими достижениями науки приводит к нахождению новых

приемов обучения и воспитания. В то же время перегруженность педагогической работой ограничивает возможности исследовательской деятельности. Если же преподаватель слишком много времени и сил тратит на научную работу, написание книг, статей, это может снизить качество его педагогического труда.

Изучение бюджетов рабочего времени преподавателей различных вузов и специальностей показало, что учебную нагрузку 5–6 часов в день имеют 15,3 % опрошенных профессоров, 21,1 % доцентов, 17 % старших преподавателей, 20 % ассистентов; 3–4 часа соответственно 56,2, 60,5, 73,3, 70,5 %. Общественная работа занимает более 2 часов у 56,2 % профессоров, 58 % доцентов, 43,3 % старших преподавателей и у 43 % ассистентов. Чтобы серьезно заниматься научной работой, преподавателю приходится отдавать ей часть свободного времени. Поэтому большинство опрошенных преподавателей (70 % профессоров, 65 % доцентов, 66,6 % старших преподавателей и 72 % ассистентов) при ответе на вопрос о соотношении времени на учебную и научную работу отметили необходимость сокращения времени, затрачиваемого на учебно-педагогическую работу. Учебную нагрузку надо уменьшить примерно на 40 %, т.е. до 600–650 часов в год, или до 2,4–2,6 часов в день. Это потребует увеличения преподавательского состава на 30–35 %, т.е. нужны будут дополнительные ресурсы.

Справедливо заметил русский ученый, хирург и анатом Н. И. Пирогов: «Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была заманчива его внешность, — только блесит». Гармоничное сочетание научной и педагогической работы в деятельности преподавателя способствует успеху преподавания, повышению в нем творчества.

Для оценки деятельности труда преподавателей вуза в научных исследованиях предлагаются следующие его результаты: учебная и учебно-методическая работа (по 15 показателям); научно-исследовательская работа, пропаганда и внедрение результатов НИР (25 показателей); квалификация преподавателя и активность ее повышения (8 показателей); эффективность работы по воспитанию студентов и общественной работы (50 показателей). Разработаны методы сведения самых различных количественных и качественных показателей результативности деятельности преподавателя вуза к единой относительной шкале и т.д.

При изучении литературы и материалов исследований по данной проблеме выявлено, что на повышение эффективности труда пре-

подавателей вузов значительное влияние оказывает ряд объективных и субъективных факторов, к которым относятся: рациональность использования преподавателями своего бюджета времени; материально-техническая база вуза, обеспеченность научной информацией, количество учебно-вспомогательного персонала и его квалификация; качественный и количественный состав кадров; социально-демографические данные обучаемых и обучающихся; совершенствование организации рабочих мест преподавателей, руководящего состава, студентов, учебно-вспомогательного персонала; традиции коллектива и их эволюция, условия труда и жизни преподавателей, оплата труда, система его материального и морального стимулирования, жилищные условия; культурно-бытовое обслуживание студентов и работников вуза; социальная активность и индивидуально-личностные качества вузовского персонала и студентов; деловые и личные взаимоотношения: студент — студент, студент — преподаватель, преподаватель — преподаватель и т.д.; взаимоотношения в первичных трудовых коллективах; стиль управления коллективами и др.

Таким образом, деятельность преподавателя вуза своеобразна по своему содержанию, структуре, целям и результатам, временной последовательности, применению средств.

**Классификация психологических условий эффективности деятельности преподавателя вуза.** Показатель эффективности любой деятельности — успешное достижение цели при наиболее рациональном использовании сил и средств. Главным критерием продуктивности педагогической деятельности является формирование у обучаемых потребности и способности движения к вершинам профессионализма в избранной области. Главными регуляторами такого движения являются образ результата, формируемый у обучаемых, и образ результата, сформированный у педагога.

Эффективность деятельности преподавателя проявляется в успешном решении самых разнообразных педагогических задач, в рациональном использовании средств, способов для достижения целей учебно-воспитательной работы. Более конкретно эффективность проявляется в целесообразных, адекватных педагогическим ситуациям действиях, в достижении результатов обучения, воспитания, самостоятельной работы студентов, развитии у них способности самостоятельно учиться, добывать знания, интересоваться методами научных исследований и т.д.



Своеобразие развития личности студента состоит и в том, что она изменяется не в прямой пропорциональной зависимости от педагогического воздействия, а по законам, свойственным психике. Студенты обычно плохо воспринимают прямолинейные педагогические воздействия.

Для многих студентов отношения к преподавателю первоначально носят не принципиальный, а персональный характер. Отсюда потребность в поиске идеала. Преподаватель начинает процесс воспитания не только с пояснений, но и с предъявления определенных требований к студентам. Они же в свою очередь склонны искать нравственное оправдание требовательности педагога к ним в его скрупулезном отношении к самому себе и потому, как правило, не прощают преподавателям их слабостей и недостатков.

Индивидуально-психологическими предпосылками эффективности деятельности преподавателя являются знания, навыки, умения, психические процессы, состояния, свойства личности, обеспечивающие выполнение педагогических задач. К предпосылкам относятся также такие профессионально важные качества преподавателя, как положительное отношение к педагогическому труду, интерес и любовь к нему, педагогические и организаторские способности, адекватные требованиям профессии черты характера, проявление темперамента, особенности психических процессов и т.д.

Многие годы человечество задумывалось над критериями преподавания в высшей школе. Например, Л. Якоб в 1798 г. рассуждал следующим образом: «Человек организованный, честный, имеющий упорядоченную систему знаний, обладающий коммуникативным даром, станет профессором с большей вероятностью, чем научный монстр, работающий только для себя и мира и уделяющий мало внимания своим студентам, или гений с отвратительной моралью, не считающий за дело усердное чтение лекций, или сумбурный схоласт, бессвязно выплескивающий на головы слушателей содержание предмета без всякого разбора, бессистемно, не руководствуясь при этом никаким методом обучения».

Такие черты характера преподавателя, как педагогический такт, требовательность, справедливость, отзывчивость, являются важнейшими условиями успешности педагогической деятельности. На это указывали многие педагоги прошлого. Например, А. Дистерверг считал, что дидактическая сила учителя главным образом заключена в твердости его воли и силе характера. К. Д. Ушинский настойчиво подчеркивал необходимость принимать в педагогические

учебные заведения людей, «специально к тому подготовленных, по крайней мере, настолько, чтобы выразился их характер и способности, подающие надежды образовать из них хороших деятелей на поприще народного образования».

Интересно, что еще Я. А. Коменский особое внимание уделял умению учителя подготовить учащихся к восприятию учебного материала и умению руководить их самостоятельным усвоением знаний, делать процесс обучения наглядным, последовательным, приятным, учить не словам, а вещам, опираясь не только на авторитет, но и на доказательства, основанные на внешнем чувстве и разуме. В Законах для учителей он формирует несколько важнейших условий успешности педагогической деятельности. Прежде всего, он подчеркивает необходимость для учителя осознать свою высокую миссию в обществе, понимать, «что они поставлены на высоко почетном месте, что им вручена превосходная должность, выше которой ничего не может быть под солнцем».

Психологические предпосылки успешного и творческого решения задач воспитания, обучения, управления умственной деятельностью студентов, организации их самостоятельной работы можно сгруппировать и выделить среди них личностные (базовые) и ситуативные (процессуальные).

К базовым предпосылкам относятся: знания, навыки, умения; положительные черты направленности личности преподавателя (устойчивый интерес к преподаванию, чувство ответственности за качество подготовки специалистов и др.); проявление темперамента, адекватного требованиям педагогической деятельности; благоприятные особенности характера, наличие таких черт, как доброжелательность, тактичность, чуткость, требовательность, решительность, находчивость; педагогические и организаторские способности. Будучи сформированными, базовые предпосылки помогают преподавателю проявлять устойчивость в практическом осуществлении деятельности, сохранять постоянство стиля работы. К ситуативным предпосылкам относятся: ясное понимание преподавателем текущих задач своей деятельности и работы студентов; достаточно сильные ситуативные мотивы, побуждающие к достижению поставленных целей; адекватно протекающие психические познавательные процессы; стенические психические состояния. Ситуативные предпосылки возникают благодаря осознанию возникающих задач, под влиянием работы по подготовке к занятиям и обстановки при их проведении.

Деятельность преподавателя обязательно предполагает учет конкретной педагогической ситуации, в которой он действует, его творческий подход к применению педагогических методов и приемов. Знания, нужные преподавателю вуза, можно разделить на две группы. В одну из них можно отнести: знания своего предмета; психологические знания (знания о сущности, особенностях, путях и условиях формирования у студентов психических процессов, навыков, умений, свойств личности); педагогические знания (знания целей, законов, закономерностей, принципов, методов воспитания и обучения, знания по методике преподавания своего предмета).

Другую группу знаний составляют: знания по вопросам теории управления и руководства учебным процессом в вузе; знания по смежным научным дисциплинам (для преподавателя педагогики смежными дисциплинами будут психология, физиология; для преподавателя философии — психология, логика, этика и др.); знания основных достижений науки и техники, литературы и искусства.

Первая группа знаний постоянно необходима в деятельности преподавателей, вместе с тем она обеспечивает эффективность применения второй группы, которая в свою очередь способствует творческому и глубокому использованию, особенно в воспитательных целях, первой группы знаний.

Каждое занятие, выступление преподавателя требует от него не просто воспроизведения знаний, но и их известной трансформации, обобщения, переработки, использования с учетом конкретных условий, что невозможно без творческого мышления, воображения, внимательности и наблюдательности. «Мастер педагогического дела, — пишет В. А. Сухомлинский, — настолько хорошо знает азбуку своей науки, что на уроке, в ходе изучения материала, в центре его внимания не само содержание того, что изучается, а ученики, их умственный труд, их мышление, трудности их умственного труда».

Навыки преподавателя — это автоматизированные компоненты его педагогической деятельности, действия, достигшие высокой степени совершенства и не требующие особых усилий и сосредоточения внимания при их осуществлении.

Важнейшими навыками преподавателя вуза являются: навыки изучения студентов, их деятельности, состояний и качеств, взаимоотношений в коллективах, успехов, достижений, трудностей, ошибок в учебе и т.д. (сюда относятся навыки наблюдения за поведением аудитории и отдельных студентов, за внешним выражением вни-

мания, усталости, заинтересованности и т.п.); навыки подготовки и проведения различных форм занятий (навыки изучения литературы, составления и использования конспектов, распределения внимания, оценки времени и т.д.); речевые навыки (построение фраз, свободное использование выразительных средств языка, произношение, ударение); навыки управления коллективной и индивидуальной деятельностью обучаемых (управление вниманием, мышлением, психическими состояниями); навыки организаторские (поддержание дисциплины, распределение заданий и т.д.); навыки высококультурного внешнего поведения (владение позой, жестом, мимикой, выражением глаз, педагогическим тактом в общении и т.д.).

Навыки преподавателя — одно из условий его творчества. При недостатке навыков, например, у начинающих преподавателей во время выступлений могут возникать психическая напряженность, скованность или неупорядоченная активность.

Умения преподавателя (прежде всего сложные, а не начальные) проявляются в правильном использовании знаний и навыков, особенно в новых и сложных педагогических ситуациях. Умения позволяют на основе приобретенных знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся условиях. Чем совершеннее умения преподавателя, тем свободнее он владеет различными действиями, из которых складывается его педагогическая деятельность.

К числу основных умений преподавателя можно отнести следующие: умение передавать знания, доходчиво излагать материал, контролировать и оценивать результаты труда обучаемых и своего собственного; умение формировать навыки, качества студентов, учитывать индивидуальные и другие их особенности; умение управлять умственной деятельностью студентов, организовывать их самостоятельную работу и самовоспитание; умение владеть собой, своим психическим состоянием, внешним выражением эмоций и чувств, проявлять педагогический такт и др.

Знания, навыки, умения преподавателя функционируют и проявляются в зависимости от его индивидуальных особенностей.

В современных условиях преподаватель должен обладать не только высокой образованностью, широкой культурой, творческим потенциалом, но и способностью увлечь и повести за собой студентов, воспитывать у них заинтересованное отношение к делу, профессионализм. Эффективность педагогической деятельности достигается только при наличии у преподавателя интереса, чувства ответственности и других положительных мотивов.

Большое значение имеют такие черты характера, как самостоятельность, организованность, честность, трудолюбие, наблюдательность, внимательность, находчивость, выдержка. Успех в педагогической деятельности невозможен без способностей дидактически обрабатывать учебный материал, вносить в учебную работу что-то необычное, новое, интересное, доступно и выразительно объяснять и излагать учебные вопросы, адекватно педагогической цели пользоваться экспрессией, правильно воспринимать и оценивать поведение учащихся, уметь убеждать, переубеждать, внушать и требовать. Для этого нужны определенные особенности речи. Помимо широкого диапазона, как по высоте, так и по силе используемых в разговоре звуков, преподаватель должен иметь четкую дикцию, приятный тембр и выразительность речи. Во время проведения занятий он, как правило, говорит громче, однако слишком громкая, крикливая речь не способствует мобилизации внимания студентов, они начинают вести посторонние разговоры, внимание их отвлекается. Негромкая речь создает более деловую обстановку, побуждает обучаемых лучше слушать преподавателя. Кроме того, она дает возможность в отдельных случаях повышать тон, получающийся при этом контраст привлекает внимание аудитории.

В. А. Крутецкий, обобщая исследования по проблеме педагогических способностей (Ф. Н. Гоноболина и др.), считает возможным представить их структуру в следующем составе:

- 1) дидактические (способности преподнести ученикам материал доступно, ясно, просто и понятно вызывать интерес к нему, возбуждать активную самостоятельную мысль);
- 2) организаторские;
- 3) способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на обучаемых;
- 4) перцептивные (способность проникать в психику обучаемого, педагогическая наблюдательность);
- 5) экспрессивные (речевые способности ясно и четко выражать мысли и чувства при помощи речи, мимики и пантомимики);
- 6) коммуникативные (способности устанавливать правильные взаимоотношения в коллективе, педагогический такт, требовательность, правильный подход к обучаемым);
- 7) академические (способности в соответствующей области знаний, науки).
- 8) личностные (выдержка, настойчивость, терпение и т.д.);
- 9) педагогическое воображение (способность предвидеть по-

следствия своих действий, «проектировать личность» обучаемого);

10) высокая степень распределения внимания.

Преподавателю следует считаться с тем, что студенты высоко ценят не только новую и глубоко научную мысль, но и смелое, правдивое, острое слово, касающееся их научного роста, морально-го облика, отношения к учебной и общественной работе, стажировке, практике, трудовым обязанностям. Они с большим вниманием выслушивают справедливую, даже резкую критику в свой адрес, особенно если она исходит от уважаемого ими преподавателя.

Как связаны между собой уровень мастерства и темперамент преподавателя?

Исследования наших психологов позволяют утверждать, что темперамент влияет на способы, стиль деятельности педагога, но это не является препятствием для достижения им мастерства. Другими словами, преподаватели с разными темпераментами могут добиться высоких результатов в своем труде. 74 учителя были охвачены тестированием и методом опроса-беседы для самооценки темперамента. Анализ полученных данных показал, что черты холерического темперамента преобладали у 25 учителей, сангвинического — у 28, флегматического — у 10, меланхолического — у 11. В каждом темпераменте выделялись положительные и отрицательные стороны, одни из них облегчали занятия педагогической деятельностью, другие — осложняли. Испытуемые отмечали, что среди хороших учителей немало холериков.

Очень благоприятен для педагогической деятельности флегматичный темперамент, так считают 26 % учителей. Большинство испытуемых отмечали, что наилучшие условия для работы учителя создает сангвинический темперамент. Жизнерадостность, энергичность, общительность, умение быстро приспособиться к новым условиям, легко переключать и распределять внимание, гибкость ума, хорошие организаторские способности — вот те черты, которые помогают сангвинику добиваться успеха. К сожалению, учителя не обращают должного внимания на отрицательные стороны сангвинического темперамента. Меланхолический темперамент в педагогической работе все испытуемые оценивали как возможный, но нежелательный. Повышенная эмоциональная возбудимость меланхоликов, неадекватная реакция на действующие раздражители вызывают у них быстрое истощение нервной системы, появление болезненной реакции на действия, поступки обучаемых, рост неудовлетворенности педагогической профессией.

Таким образом, особенности темперамента надо знать и учитывать в учебной, воспитательной и профориентационной работе.

Влияние на студентов личности преподавателя проявляется даже тогда, когда с его стороны нет специального намерения. От сознательности преподавателя, его направленности, характера, способностей, воли и мастерства зависит, как он использует влияние своей личности в определенных целях, какое направление и силу придает воздействию своего личного примера.

Для лучших современных преподавателей характерны широкий политический и культурный кругозор, человечность, порядочность, подлинная демократичность, творческое отношение к труду, моральная чистота, благородство.

Если говорить о том, чего сегодня особенно не хватает в вузах, в этом перечне одно из первых мест занял бы дефицит человеческого общения, педагогического чутья и такта, педагогической культуры. Учиться можно только у тех, кто учится сам, причем непрерывно, на протяжении всей своей жизни, обучения и воспитания.

Учиться же этому искусству означает не просто и не только овладеть основами педагогической и психологической науки; прежде всего это напряженное внимание к жизни, умение слушать ее пульс, отказываться от застарелых догм, творчески осмысливать накопленный коллегами опыт и применять его на практике.

Подлинно значимые научно-педагогические концепции рождались и рождаются преимущественно в учебных аудиториях, лабораториях, в гуще практики. Люди интересны не тем, в чем они совпадают с другими, а оригинальностью видения жизни, своеобразием. Именно в этом заключены творческий потенциал и интеллектуальная самобытность каждого.

Психология высшей школы доказывает, что успеху преподавателя непосредственно способствуют умение придерживаться верного, заранее намеченного решения, преодолевать отвлекающие или мешающие факторы, способность быстро перестраивать намеченный план действий применительно к новым условиям (сохраняя прежнюю направленность). Преподавателю необходимо постоянно работать над собой. Замечательно сказал об этом известный немецкий педагог А. В. Дистервег: «Преподаватель лишь до тех пор способен воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным образованием и воспитанием».

Преподавателю необходимо своевременно отказаться от всего, что делает занятия скучными, творчески искать нешаблонные, спо-

собные увлечь людей формы подачи учебного материала, активизации обучаемых. Больше внимания надо обращать на практическую подготовку студентов, использование технических средств обучения, деловых игр, наглядности. Опыт педагогов-новаторов отличается повышенной нацеленностью на творческий поиск резервов в оптимизации своего профессионального труда и самосовершенствования. Студент в деятельности, как правило, выступает равноправным соучастником процесса обучения и воспитания, а не пассивным объектом педагогических воздействий.

Важным условием эффективности преподавательской деятельности является умение творчески определять целевые установки курса, отдельных занятий.

Целевая установка должна включать решение задач обучения, воспитания и управления психической деятельностью студентов. Такая установка — результат всестороннего анализа преподавателем условий и педагогических возможностей своего курса, предстоящего занятия и постановки на этой основе главных задач, определяющих направление всей его работы и деятельности обучаемых. Целевая установка курса, всех занятий повышает их содержательность, идейно-политический уровень, воспитательную направленность и методику проведения.

Продуктивность труда преподавателя повышается благодаря положительным эмоциям, чувствам, психическим состояниям, которые, в свою очередь, зависят от взаимоотношений в кафедральном коллективе, объективности оценок результатов работы, учебных и других нагрузок, поддержания общественным мнением престижа профессии, морального и материального стимулирования. Ничто так отрицательно не влияет на результаты умственной деятельности преподавателя, как неблагоприятный психологический климат на кафедре, необъективность оценок его труда.

Эффективность деятельности преподавателя может поддерживаться и повышаться благодаря личной научной организации им своего труда, которая включает:

рациональное его планирование на основе четкого уяснения его ближайших и более отдаленных целей;

создание установки на его интенсивное осуществление;

✓ постепенное вхождение в работу (совет русского физиолога Н.Е. Введенского);

✓ оптимальный ритм, умеренное освещение, благоприятные звуковая среда и температура;

- ✓ свежий воздух, физкультпаузы;
- ✓ систематичность (регулярность труда, чтения лекций, научной работы и т.д.);
- ✓ рациональное соотношение труда и отдыха (с учетом индивидуального биоритма); достаточный пассивный и активный отдых;
- ✓ преодоление отрицательных эмоций и психической напряженности.

Психология, физиология, эргономика и другие науки располагают многими сведениями, позволяющими каждому преподавателю улучшить организацию своего труда.

Преподавателю следует планировать труд на несколько лет вперед (большие исследования) и на год, полугодие, месяц, неделю, день. Есть необходимые по срокам задания (провести занятия), но есть и работы, которые надо выполнить, чтобы заблаговременно подготовиться к решению какой-либо сложной проблемы.

Каждый раз, принимаясь за работу, следует определить ее цель, объем, устранить (ограничить) мешающие воздействия. Целесообразно постепенно наращивать интенсивность умственных усилий. Вместе с тем, не следует допускать крайне заниженного темпа работы. Преподавателю нужен рациональный режим труда и отдыха (сочетание умственного и физического труда, посещение театра, выставок, занятия физкультурой и спортом), и, в частности, режим рабочего дня (чередование нагрузок, перерывы в работе, пребывание на свежем воздухе, прогулка перед сном и т.д.).

Таким образом, психологическими предпосылками эффективности деятельности преподавателя являются его знания, навыки, умения, профессионально важные качества, научное регулирование своего труда и отдыха.

### **Психологические особенности деятельности преподавателя вуза**

В условиях демократизации высшей школы актуальной становится задача формирования у вузовских преподавателей умений и навыков, составляющих основу демократического стиля педагогического руководства, способствующих развитию самостоятельности личности студента, наиболее полному раскрытию его творческих возможностей. Учебное пособие под редакцией А. К. Ерофеева «Практикум по педагогике и психологии высшей школы» (М., 1991) дает возможность поддержать и развить у вузовского преподавателя умения и навыки адекватного восприятия и понима-

ния состояния студента, конструирования доверительных отношений с обучаемыми, умения слушать партнера по общению, диалогу. Практические занятия проводятся с непосредственной опорой на лекционный материал, учебные пособия по педагогике и психологии высшей школы, конкретизируют и доводят до практики теоретические положения и рекомендации.

Психологический анализ лекции, семинара и т.д. предполагает:

1) анализ этих занятий как вида деятельности преподавателя (содержание и структура этой деятельности, функционирование познавательных, эмоциональных и других психических процессов, применяемых способов и приемов управления поведением обучаемых и т.д.);

2) анализ занятия как вида учебной деятельности студентов (ее цели, мотивы, способы, проявляемые психические процессы и состояния, их динамика и т.д.);

3) анализ занятия как совместной деятельности преподавателя и обучаемых (активность, психические состояния преподавателя и аудитории, контакт и взаимопонимание, взаимоотношения и взаимовлияние и т.д.).

С учетом этих трех направлений анализа рассмотрим особенности лекции, семинара и экзамена.

**Лекция.** Любая лекция должна отличаться содержательностью, научностью, логичностью и доказательностью, информативностью (новизной информации), выразительностью речи, доступностью. Лекция призвана пробудить и укрепить интерес к науке, помочь студенту сориентироваться в ее проблемах, вооружить его фундаментальными и прикладными знаниями. Другими словами, лекция должна не только выполнять функцию сообщения знаний, но и учить думать, добывать эти знания, применять их на практике, воспитывать личные качества.

Для лучших лекций характерны четкость их структуры и расчленения, вскрытие преподавателем причинно-следственных связей, присущих рассматриваемым явлениям, фактам, процессам, отбор иллюстраций с учетом интересов аудитории, выделение и завершенность характеристик главного, полнота разъяснений без перегрузки информацией, обоснование путей и средств теоретического и практического использования получаемых знаний. Следовательно, лекция выполняет информационно-ориентирующую, идейно-воспитательную, методологическую и побуждающую функции.

Как вид деятельности преподавателя лекция с психологической стороны характеризуется целями, мотивами, способами, функционированием познавательных процессов, напряжением сил и т.д.

*Цели лекции* — это ее представляемые результаты, т.е. то, чего хочет достичь преподаватель: чему научить, что воспитать, дать больше нового материала, поставить ряд проблем или наметить ориентиры для самостоятельного изучения предмета. Определение цели лекции зависит от ее вида: одно дело установочная лекция для заочников, совсем иное — обзорная лекция для выпускников или лекция по отдельной научной проблеме. Своеобразной по целям является вводная лекция: в ней студенты знакомятся с программой, порядком изучения предмета, основной литературой и т.д. Лекции спецкурсов от текущих лекций систематического курса отличаются более углубленным анализом различных научных школ, концепций, направлений.

Можно выделить следующие *типы лекционного обучения*.

1. *Репродуктивно-поисковый*. Лектор в процессе своих объяснений решает проблемные задачи, помогающие студентам осмыслить основы знаний по теме. Следя за ходом его рассуждений, они приобретают первый опыт теоретического мышления.

2. *Частично поисковый*. Студенты решают отдельные проблемы, учебно-познавательные задачи, которые способствуют (благодаря сопоставлению различных точек зрения) более глубокому проникновению в сущность наиболее важных теоретических вопросов. Им дается дробная система вспомогательных вопросов и заданий. Преподаватель корректирует ход их мыслей и подводит итоги учебной деятельности.

3. *Поисковый*. Студенты самостоятельно (с помощью преподавателей в затруднительных случаях) решают цикл учебно-познавательных задач, помогающих увидеть нерешенные научные проблемы. Дидактическая эффективность данного типа лекционного обучения длительное время проходила экспериментальную проверку в вузах г. Саратова.

Уяснение образовательных и воспитательных целей лекции по той или иной теме помогает преподавателю определить план ее изложения, отобрать нужный материал, учесть особенности аудитории, целеустремленно рассмотреть основные вопросы, направить самостоятельную работу студентов.

*Мотивы* подготовки и чтения лекции преподавателем — это побудители его активности, придающие тот или иной смысл дей-

ствиям. Такими мотивами могут быть: чувство ответственности за качество лекции, интерес преподавателя к предмету, процессу объяснения и передаче знаний, желание помочь студентам овладеть сложным материалом и т.д.

Немало значат мотивы постоянно действующие (чувство долга, ответственности и др.) и ситуативные (ясное понимание задач очередной лекции, необходимость тщательной подготовки к ней и др.).

*Способы* подготовки и чтения лекции определяются на основе соотношения ее целей с конкретными условиями и задачами деятельности преподавателя (кому и какая читается лекция, желаемое ее содержание, учебные и воспитательные результаты и т.д.). В зависимости от этого в одном случае преподаватель избирает способ теоретического анализа литературы, сочетает исторический и логический подходы при изложении вопросов темы, в другом — подбирает яркие факты и пользуется индуктивным способом изложения, переходит от простого к сложному, от известного к неизвестному и т.д.

Особое значение имеет проблемное изложение. Лектор не дает готовых выводов, а рассуждает, анализирует отдельные положения и факты, раскрывает зависимость между ними, высказывает научные предположения, осуществляет их логическую проверку, обоснование, подводит студентов к формулировке выводов. При таком способе изложения познавательные процессы значительно активизируются.

Во время чтения лекции преподаватель говорит громче, быстрее, тише и т.д., видоизменяет внешнее выражение своих эмоций, чувств, отношений, включает элемент полемики и т.п.

*Подготовка и особенно чтение лекции* — это сложная деятельность преподавателя, требующая большого напряжения всех его сил и мастерства. Преподаватель обдумывает и вырабатывает установки, способы, помогающие заинтересовать, настроить аудиторию на слушание лекции, изложить основную ее часть и логически завершить чтение, сделать заключение. Мысленно готовясь к лекции и настраивая себя на творческое ее проведение, преподаватель представляет себе аудиторию, ее возможную реакцию. Как бы ни был опытен преподаватель, ему нельзя быть беспечным, несамокритичным, он должен всегда помнить об условиях коллективного внимания обучаемых. В процессе восприятия лекций оно является преимущественно интеллектуальным. Отличительная особенность интеллектуального внимания — его познавательная направленность, основу которой составляет единство мышления и сосредоточения.

Коллективное внимание возникает в процессе выполнения учебным коллективом единой деятельности при наличии общих для всех участников целей и задач.

Восприятие учебного материала зависит от его содержания, методов преподавания, индивидуальных особенностей преподавателя, студентов.

Преподавателю нельзя не считаться с динамикой работоспособности: оптимальной она является в средние часы и в средние дни недели. Полная устойчивость внимания сохраняется в течение 15–18 минут, следовательно, далее нужна эмоциональная разрядка. В течение двухчасовой лекции около 2 минут уходят на колебания внимания, и поэтому нужно повторить студентам наиболее важные положения.

Лектор произносит обычно от 80 до 100 слов в минуту, дословную запись студент может вести примерно со скоростью 20 слов в минуту. Опыт показывает, что при обычном темпе лекции студент успевает понять смысл услышанного, сократить изложение и записать главное.

Для ускорения записи целесообразно широко применять сокращение слов, условные знаки, символы. Если хорошо продумать систему сокращений, запись можно довести до скорости 60–80 слов-символов в минуту. Навыки в сокращении слов приобретаются легче, чем навыки записи смысла лекции своими словами, а не фразами лектора. Четкий и аккуратный почерк облегчает работу над конспектом. Без конспектирования нельзя длительное время удерживать внимание, а значит, нельзя активизировать моторную, образную и другие виды памяти, усвоить, запомнить необходимый учебный материал.

Практика преподавания свидетельствует, что лучше отработать текст лекции, завершить ее подготовку за несколько дней до выступления. В это время мышление на осознанном и неосознанном уровнях продолжит работу, усилится самокритичность, возникнут уточнения, добавления, изменения к тексту.

Преподаватель, читая лекцию, пользуется монологической речью — самым трудным видом речи. В отличие от диалогической речи она требует более строгой логической последовательности, законченности предложений, стилистической точности. В отличие от письменной речи она не допускает исправления, нельзя делать оговорки, длинные паузы и т.п. Неоправданно затянутые паузы влекут за собой ослабление интеллектуальной активности студентов на лекции.

Встав за кафедру, преподаватель начинает непосредственное общение с аудиторией, помня о психическом заражении и подражании — сохраняет и демонстрирует бодрость, деловитость, уверенность, сосредоточенность. Это важно для настройки аудитории. Озабоченность, расстроенность, несобранность, неряшливость влияют на аудиторию отрицательно. Творческая взволнованность, энергичность, состояние ответственности за ход и исход выступления сразу же создают у аудитории деловую настройку.

По-разному строится деятельность преподавателя по мере развертывания лекции. Если в ее начале преподавателю необходимо привлечь внимание студентов, то затем, по мере изложения материала, его надо не только поддерживать, но и через интерес, интеллектуальные чувства усиливать, добиваться активного восприятия и осмысления основного содержания. Для этого надо рационально использовать силу голоса, темп речи, обращаться к опыту и знаниям студентов, ставить проблемные вопросы, проследить историю тех или иных концепций. В основной части лекции оправдывают себя следующие приемы активизации познавательной деятельности студентов:

- ✓ противопоставление мнений различных авторов, исследователей данной проблемы;
- ✓ избежание выводов по тому или иному вопросу до конца, т.е. необходимо рассматривать основные сведения, оставляя слушателям возможность самим прийти к обобщению;
- ✓ использование эпизодов из жизни корифеев науки, фрагментов и образов из художественных и других произведений.

Наблюдая за психическими состояниями студентов, преподавателю важно сохранять взаимопонимание и контакт с аудиторией. Этого он достигает путем обеспечения синхронности своей деятельности и работы студентов, активной перестройки своих действий с целью вызова положительных эмоций и усиления мотивов, способствующих усвоению материала. Здесь нужны смысловые паузы, четкое выделение главного, свободное владение материалом, ясность изложения, интересные примеры и факты.

Поддержать атмосферу интеллектуального поиска преподаватель может освещением дискуссионных проблем, путей нахождения теоретических положений и открытий в науке. Интеллектуальная активность студентов поддерживается также культурой речи, ее понятностью, живостью и правильностью.

Преподавателю не следует переполнять лекцию эмоциями. Усиление аргументации, обоснование положений, убеждение должны идти по двум направлениям: рациональному и эмоциональному. Иной раз эмоциональными приемами, нажимом на голос преподаватель пытается преодолеть «информационную пустоту», научную и логическую несостоятельность выдвигаемых положений, недостаток своей подготовленности. Однако известно, что положительный эффект, который дает эмоциональный процесс при некоторой оптимальной интенсивности, может перейти в свою противоположность и дать отрицательный, дезорганизующий эффект при чрезмерном усилении эмоциональности. Ни возбуждение, ни ложный пафос не могут дать положительных результатов, для этого необходима высокая культура, эрудиция, интеллигентность. Оптимальной деятельностью преподавателя во время чтения лекции будет тогда, когда он учитывает психологию аудитории, закономерности восприятия, внимания, мышления, эмоциональных и волевых процессов студентов.

В соответствии с трехкомпонентной типологией индивидуальности лекторов Н. Н. Обозов предложил следующую классификацию. Лектора когнитивного типа можно назвать информатором. Главной особенностью его лекционной работы является отстраненность от излагаемого материала. Он как бы сообщает, констатирует существующие факты и закономерности. Логика изложения материала подчинена предмету. При этом отношение слушателей к лектору практически безразлично. Когнитивный тип лектора мало ориентирован на реакцию аудитории, которая почти не влияет на его состояние и последовательность раскрываемого материала. Оппонентом мыслям такого лектора может быть только он сам, поэтому при изложении он прислушивается больше к себе, своему пониманию предмета, чем к мнению других.

Лектора эмоционально-коммуникативного типа можно назвать собеседником. Данная позиция характеризуется доверительностью отношений на уровне «лектор — слушатели». Лекция протекает как совместное обсуждение интересных для всех вопросов. Лектор максимально ориентирован на аудиторию (ее интерес к сообщению, фактам, эмоциональную включенность в процесс общения). Если лектор-информатор сравнительно спокоен к лицам равнодушным, то для лектора-собеседника соучастие, сочувствие слушателей чрезвычайно необходимо, поскольку существенно стимулируют его деятельность. Лектор-собеседник предпочитает небольшие аудито-

рии, так как они позволяют сократить дистанцию и лучше чувствовать отношение слушателей. Он чаще пользуется яркими примерами и фактами из жизни и меньше заботится о стройности изложения и логичности доказательств. В отличие от лектора-информатора лектор-собеседник проявляет как бы личную заинтересованность в предмете, о котором рассказывает аудитории. Практический тип индивидуальности в качестве лектора демонстрирует агитаторский стиль поведения, который должен убедить слушателей «в незыблемости истин», представленных в лекции. Лектор-агитатор максимально включен как в предмет, так и в процесс общения с аудиторией. Если для лектора-информатора главными являются стройность, логическая обоснованность, непротиворечивость в изложении материала, для лектора-собеседника — доверительность и доходчивость, то для лектора-агитатора главное — убедить и склонить к восприятию своей точки зрения максимальное число слушателей.

Из сказанного вытекает, что успех лекции в значительной степени зависит от учета преподавателем психологических факторов. Одни из них действуют преимущественно при ее подготовке (составление модели лекции, продумывание ее плана и подбор материала с таким расчетом, чтобы заинтересовать студентов, вызвать у них определенные эмоции, чувства, убедить в чем-то и т.д.), другие — при ее чтении (учет психологии аудитории, особенностей восприятия и осмысления информации обучаемыми, применение приемов поддержания внимания и т.д.).

Содержательность, научность и глубина лекций в значительной мере определяют успех семинаров — одной из важнейших форм учебного процесса в вузе.

**Семинар.** Преподаватель, ведущий семинары, ставит цель углубить и закрепить знания студентов, полученные ими на лекции и в процессе самостоятельной работы, проверить качество знаний, помочь разобраться в наиболее сложных вопросах, выработать умение правильно применять теоретические положения на практике, в будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время актуальной является задача активизации и перестройки семинарских и лабораторных занятий, являющихся эффективными формами закрепления знаний и проявления творческих способностей студентов. Например, для проведения семинара методом соревнования группа делится на две команды и жюри. В жюри, назначаемое самой группой из числа наиболее подго-



товленных, эрудированных и авторитетных студентов, входят два или три студента с таким расчетом, чтобы в командах было одинаковое количество человек. Можно и даже полезно давать студентам задание готовиться к работе в составе жюри.

Каждой команде попеременно задаются вопросы примерно одинакового объема и сопоставляемого характера. После того как вопрос задан, ей предоставляется время на обдумывание, как правило, 1,5 минуты. На протяжении этого времени команды совещаются и предоставляют слово для ответа одному из своих членов. Когда ответ дан, члены команды имеют возможность дополнить его. Если ответы исчерпаны, команде-сопернику предлагается сделать дополнения и поправки к сказанному. По окончании ответов члены жюри делают свои дополнения, поправки и оценивают ответы обеих команд: первой команды — за ответ в целом, второй — за дополнение. В ходе семинара может быть выделено время для того, чтобы команды самостоятельно задали друг другу по одному или по два вопроса.

Ответы оцениваются по пятибалльной системе с десятичными дробями. Добавления и замечания, возражения и их аргументация могут оцениваться отдельными очками (0,5; 1; 1,5 и т.д.). В конце семинара подсчитывается итоговый балл, к счету каждой команды добавляется цифра, обозначающая количество отвечавших на вопросы. Жюри оценивает ход семинара в целом, делает поправки и объявляет итоги соревнования в баллах. Семинар завершается кратким теоретическим заключением преподавателя. Одной из центральных задач семинара является развитие творческой активности и самостоятельности мышления студентов. Вместе с тем, он призван развить навыки научной работы, применения методологии в исследованиях по изучаемому предмету, побудить к активной самостоятельной работе и взаимообучению.

Семинары позволяют преподавателю выявлять и преодолевать формализм и неполноту знаний, дефекты речевых навыков студентов. В процессе семинарских занятий раскрываются особенности личности обучаемых, их положительные стороны и недостатки. Ведя семинары, преподаватель получает информацию и о студенческом коллективе, об уровне его подготовленности, взаимоотношениях, психологической атмосфере.

Познавательные, контрольные, стимулирующие и воспитательные функции семинара находятся в единстве, их четкое уяснение преподавателем — залог успеха и повышения эффективности занятий, так как это уяснение в значительной мере определяет мотивы и способы деятельности преподавателя.

Мотивы, побуждающие преподавателя к высококачественному проведению семинаров (как и лекции) можно подразделить на постоянно действующие (например, чувство долга, интерес к этой форме занятий и др.) и ситуативные, которые порождаются условиями и задачами проведения данного семинара (понимание необходимости углубления знаний по определенным вопросам, проведения организаторской работы и т.д.).

Отдельные преподаватели считают, что главный показатель хорошего семинарского занятия — активное обсуждение поставленных вопросов. Но это больше внешний и не главный показатель. Важнейший результат и показатель эффективности семинара — развитие убеждений, взглядов, мировоззрения, формирование активной жизненной позиции студентов. Обмен мыслями, рассмотрение вопросов может быть очень живым, но недостаточно глубоким, без разностороннего анализа и связи теории с практикой. Поэтому надо добиваться не просто активности студентов, а подлинно научного решения вопросов, глубокого понимания действительности и критериев ее развития.

В исследовании Б. Ц. Бадмаева установлены следующие показатели эффективности семинарского занятия (показатели называются в порядке убывания их относительной значимости):

- ✓ сосредоточение внимания только на узловых проблемах без стремления охватить все вопросы темы;
- ✓ требование излагать свое понимание закономерностей изучаемых явлений, доказательности рассуждений;
- ✓ создание на семинаре психологической атмосферы свободного высказывания студентами собственных мыслей без боязни ошибиться;
- ✓ побуждение студентов к применению теории для анализа жизненных фактов;
- ✓ подготовка на семинаре вопросов, требующих творческого мышления;
- ✓ активное участие преподавателя в теоретическом споре участников семинара, умение сталкивать различные точки зрения;
- ✓ активное формирование умения отстаивать свою точку зрения и переубеждать.

Семинару предшествуют изучение учебной группы, проведение консультаций о порядке прохождения курса, об особенностях самостоятельной работы над ним. На консультациях и первых группо-

вых занятиях преподаватели доводят до студентов требования к содержанию и форме их выступлений на семинаре.

Проведение семинара связано с большим педагогическим и организаторским мастерством преподавателя, умелым использованием им своих разносторонних знаний и эрудиции. Во вступительном слове и после ответов на вопросы он создает предварительные установки на внимательную работу, глубокий анализ поставленных проблем, содержательные, четкие, свободные и логические выступления, вносящие вклад в общую познавательную деятельность. Преподаватель нацеливает группу на углубленный творческий коллективный умственный труд, на внимательное слушание товарищей, на возможность конкретной дискуссии, тактичных взаимных уточнений вопросов. Если семинар с докладом, преподаватель заранее может назначить оппонента («дискутанта»), предлагает задавать докладчику вопросы, оценивать в выступлениях качество доклада, умение докладчика доказательно излагать вопросы, поддерживать контакт с товарищами, правильно реагировать на поведение аудитории.

Преподавателю следует направлять работу семинара, внимательно слушать выступающих, контролировать замечания, уточнения, дополнения к ним, корректировать ход занятия.

Эффективность семинарского занятия может быть повышена путем создания проблемных ситуаций, появления у студентов стремления найти недостающую информацию для ответа на возникающий вопрос, решить возникшую проблему, умело применить полученные знания на практике, опровергнуть встречающиеся заблуждения и т.п. Такой результат основывается на подготовительной работе, а также психологически оправданной оценке глубины, самостоятельности, новизны, оригинальности индивидуального и коллективного творчества, теоретического уровня каждого семинара.

Многообразны и порой неожиданны ситуации семинара. В каждом случае преподаватель обязан четко уловить их, быстро осмыслить все происходящее, внутренне подготовиться и принять решение выступить в подходящий момент, бросить реплику, задать вопрос и т.д.

Вопросы на семинаре в психологическом плане являются побудителями познавательной активности студентов и представляют собой особую форму мысли, стоящей на рубеже между незнанием и знанием. Ответ на вопрос предполагает продуктивное мышление, а не просто работу памяти, иначе исчезнет умственное напряжение, необходимое для поддержания атмосферы интеллектуального поиска в развитии познавательных способностей студентов.

Поддержание у обучаемых интереса и потребности высказать свою точку зрения, активно выразить личную позицию при обсуждении проблемы способствует формированию у них самостоятельности и убежденности.

При дискуссии руководящая роль преподавателя еще более возрастает. Не следует допускать лишнего вмешательства, но и нельзя допускать самотека; надо предоставлять слово студенту с учетом его темперамента и характера, призывать к логичной аргументации по существу вопросов, поддерживать творческие поиски истины, выдержку, такт, взаимоуважение, не сразу обнаруживать свое отношение к содержанию дискуссии и т.д.

Заключительное слово преподаватель посвящает тщательному разбору семинара: насколько он достиг поставленных целей, каковы были теоретический и практический уровень доклада, выступлений, их глубина, самостоятельность, новизна, оригинальность. Не нужно перегружать заключение дополнительными научными данными, их лучше приводить по ходу семинара. Заключение должно быть лаконичным, четким, в него включаются главные оценочные суждения (положительные и отрицательные) о работе группы и отдельных студентов, советы и рекомендации на будущее.

Семинар в отличие от лекции предъявляет к деятельности преподавателя некоторые специфические требования: расширяется диапазон теоретической подготовки, привлекается новая литература, увеличивается объем организаторской работы (особенно во время проведения семинара), возрастают роль индивидуального подхода, умение преподавателя обеспечить индивидуальное и коллективное творчество, повышается уровень обсуждения теоретических проблем. Н. В. Кузьмина отмечает, что в ходе проведения занятий некоторые преподаватели допускают ошибки: 1) сосредоточение всего внимания на отвечающем вследствие неумения сочетать работу фронтальную с индивидуальной; 2) невнимательное выслушивание ответов студентов, пропуск ошибок и даже повторение их из-за неумения распределить внимание между собственным изложением, поведением и наблюдением за учащимися; 3) противопоставление себя группе («скажите мне», «ответьте мне», «вы мешаете мне работать» и т.д.); 4) недооценка или переоценка познавательных возможностей студентов, соответственно облегченное, упрощенное изложение материала для усложнения; 5) неумеренное привлечение постороннего материала, не подчиненного основной теме; 6) выбор нерациональных методов обучения.

Таким образом, семинар выполняет не только учебные, познавательные функции, но и воспитательные (наряду с контрольными и стимулирующими). Он нацелен на углубление и закрепление знаний, перевод их в убеждения, формирование умения применять знания в жизни, в практике своей деятельности, на воспитание гуманистического мировоззрения и жизненной позиции, укрепление познавательных интересов и побуждение к активному самостоятельному изучению преподаваемой дисциплины.

Преподаватель, реализуя все эти функции с учетом роли психологических факторов (отношение студентов к занятию, их познавательные интересы, особенности создания проблемных ситуаций, перехода знаний в убеждения и др.), повышает эффективность семинарских занятий.

**Индивидуальная консультация (собеседование).** В процессе индивидуальной консультации (собеседования) выступают: преподаватель, который уясняет ее задачу, выбирает средства и методы, проверяет и оценивает результаты, уточняет собственные действия и оказывает влияние на действия обучаемого и т.д., и студент, который так или иначе относится к тому, что его обучают и воспитывают, оценивают его работу, переживает те или иные чувства, проявляет активность либо пассивность и т.д. Вместе с тем индивидуальная консультация (далее — собеседование) — это совместная деятельность преподавателя и студентов, результаты которой зависят как от тех, кто учит, воспитывает, так и от тех, кто обучается.

Индивидуальное собеседование своеобразно по своим целям и функциям, которые выходят за рамки проверки и контроля, углубления и закрепления знаний. Большинство преподавателей в целевую установку индивидуального собеседования кроме познавательных задач включают воспитание активной жизненной позиции, научного мировоззрения, совершенствование методологической и профессиональной подготовки, общего развития студентов, побуждение их к постоянному самообразованию, настойчивой, близкой к исследовательской, самостоятельной работе над курсом, повышение культуры научного познания, всей учебной деятельности. Такой подход к пониманию и определению целей и функций индивидуального собеседования имеет решающее значение для повышения его эффективности. Как показывает практика, выдвижение воспитательной и побуждающей функции на первый план (по сравнению с познавательной и контрольной) меняет и содержание, и методику, и результаты индивидуального собеседования, хотя в

этом случае появляются некоторые дополнительные требования к преподавателю, к способам его работы как на самом индивидуальном собеседовании, так и при его подготовке.

Проводя консультации, сообщая экзаменационные вопросы и рекомендуемую литературу, преподаватель связывает задачи индивидуального собеседования с формированием личности специалиста широкого профиля, сочетающего теоретическую и практическую подготовку, всестороннее развитие с профессиональным мастерством.

Проводя индивидуальное собеседование, преподаватель не сводит его к вопросам-ответам и своим советам, как студентам лучше конспектировать лекции. Он стремится решить более сложные задачи: активизировать идейные и нравственные мотивы учения, повлиять на отношение к предмету, укрепить интерес к нему, к будущей профессиональной деятельности, побудить к творческому самообразованию, повышению своей эрудиции, интеллигентности, культуры.

Знакомясь с конспектами студента, спрашивая, как он понимает тот или иной вопрос, как работает самостоятельно и т.д., преподаватель сможет усилить на него свое воспитательное влияние. Проникновение в индивидуальность студента означает правильное представление и суждение о четкости и логичности его мышления, упорядоченности эмоций и волевых проявлений, собранности, пунктуальности, вежливости, самооценке, внутренней самостоятельности, интересах, способах самоутверждения в коллективе и приемах деятельности. Индивидуальная неповторимость студента проявляется и в других свойствах личности, во внешнем облике. Главным звеном для преподавателя следует считать дисциплину ума и мотивы деятельности студента. Через это звено преподаватели весьма успешно влияют на все стороны личности.

Научно доказано, что процесс живого общения и беседа обладают огромными возможностями для убеждения и переубеждения, внушения, изменения отношения к фактам, явлениям, создания необходимых установок и настроенности. Поэтому, как свидетельствует опыт ряда кафедр, индивидуальное собеседование с успехом может быть использовано не только для достижения учебных целей, но и для формирования личности, побуждения к напряженной самостоятельной работе, самообразованию и самовоспитанию. Важно только, чтобы преподаватель выступил как наставник, тактично использующий, с учетом темы и индивидуальных особенностей студента, достижения науки и культуры, принципы и правила педагогики, психологии, этики, логики.

Результаты индивидуального собеседования при выдвижении его воспитательных целей на первый план и подчинении этим целям других его функций выражаются не столько в совершенствовании знаний по отдельным вопросам изучаемой дисциплины, сколько в более глубоком уяснении ее места и роли в подготовке студентов к будущей практической деятельности, в профессиональном становлении и общем развитии. Важный результат индивидуального собеседования — укрепление интереса к изучаемому предмету, к овладению его теоретическими положениями, понимание необходимости совершенствования умения творчески применять получаемые знания в жизни, практике, разбираться в потоках информации и постоянно работать над собой.

Преподаватель располагает небольшим временем индивидуального контакта во время собеседования. Можно это время использовать, например, на небольшую дискуссию по тому или иному вопросу, но можно и более продуктивно.

Общение между преподавателем и студентом в процессе индивидуального собеседования должно опираться на доброжелательность, принципиальность и ответственность. И, вместе с тем, от преподавателя требуется умение строить его таким образом, чтобы оно обязательно обогащало каждого умственно, нравственно, эстетически и эмоционально. Проведенные психологами исследования свидетельствуют о том, что общение, во-первых, непременно включает формирование у обучающихся и преподавателя образов друг друга и понятий о личностных особенностях каждого участника общения; во-вторых, оно всегда несет в себе и эмоциональную характеристику — внешний и внутренний облик участников общения вызывает, как правило, определенное к себе отношение; в-третьих, общение предполагает поведенческий компонент — слова и дела взаимодействующих лиц.

Характер общения преподавателя со студентом в значительной степени определяет его психическое состояние. Преподаватель, начиная собеседование, может настроить студента на активную работу, создать творческую интеллектуальную атмосферу. Установление взаимопонимания, оптимизм преподавателя, продуманность, четкость, планомерность действий, выдержка способствуют появлению у студентов положительного психического состояния.

Одним из условий успеха индивидуального собеседования является его *целевая установка*, которая должна включать решение задач воспитания, обучения и управления умственной деятельностью

студента. Такая установка — результат всестороннего анализа преподавателем условий и педагогических возможностей предстоящего индивидуального собеседования и уяснения на этой основе главных задач, определяющих направление всей его работы и отношение к делу студентов.

Для достижения высокого воспитательного и учебного эффекта индивидуальных собеседований от преподавателя требуются предварительное изучение студентов, тщательное продумывание содержания индивидуальных бесед, готовность к большому интеллектуальному и физическому напряжению во время их проведения, искусство осуществления индивидуального подхода, умение поставить себя на место студента и создать непринужденную обстановку, установить взаимопонимание, владеть приемами познавательной, деловой и воспитательной индивидуальной беседы. Сила преподавателя — в доскональном знании своего предмета, проведенных лично исследованиях, эрудиции, внутренней и внешней культуре, интеллигентности, научном складе ума, педагогическом такте.

Существенной предпосылкой успешного достижения целей индивидуального собеседования являются образование студентов, их сознательность, способности, большие познавательные возможности, воспитательная и организаторская работа общественных организаций студенческих коллективов, деканов, заведующих кафедрами по морально-психологической мобилизации студентов на добросовестную учебу.

**Экзамен** — это не только проверка знаний, выявление навыков и умений, применение их при решении практических задач, но и дальнейшее обучение и воспитание студентов.

Подготовку к экзамену (текущую и непосредственную) преподаватель направляет так, чтобы способствовать формированию личности специалиста, глубокому и обстоятельному усвоению программы курса. Предстоящая оценка знаний отдельных студентов и всей группы активизирует мотивы их познавательной деятельности, обостряет ответственность за качество знаний. Во время непосредственной подготовки к экзаменам обучаемые трудятся с большим напряжением сил, выполняют огромную умственную работу. У них возникает потребность систематизировать и углубить знания, усовершенствовать умения и навыки их практического применения. Они живо интересуются тем, как лучше ответить на вопросы, как вести себя на экзамене. Подготовка к экзамену воздействует на студентов в двух направлениях: в плане мотивации, переживаний и в плане активизации действий, направленных на повышение качества знаний.

Состояния, связанные с экзаменом, существенно зависят от индивидуальных особенностей. Люди с высоким уровнем интеллекта характеризуются не только повышенным уровнем внимания и успешности умственной деятельности, но и меньшими энергетическими затратами организма на весь процесс деятельности. Малотревожный обучаемый лучше мобилизует себя, студент с сильно выраженной тенденцией к тревожности перерасходует свои силы.

Первый экзамен — особый в учебной деятельности студента. Наличие незнакомой ситуации ведет нередко на первом экзамене к эмоциональному стрессу, который может увеличиться за счет попеременного переоценивания то положительного, то отрицательно-го исхода экзамена. Возникающее состояние стресса имеет известную целесообразность и защитное значение, так как оно мобилизует ресурсы нервной системы и организма, может ускорить психические процессы. Вместе с тем стресс может ухудшить восприятие, внимание, память, мышление, точность движения, вызвать дисфункции этих процессов.

Исследования и обобщения практики многих преподавателей приводят к выводу о том, что экзамен может быть превращен в средство интенсивного формирования личности студента, повышения его подготовленности. Как это сделать — путем формального предъявления высоких требований или созданием обстановки повседневной учебы? Ни то и ни другое! Изучение практики преподавания приводит к выводу о целесообразности создания обстановки приподнятости и организованности, деловитости и вдумчивости. Если преподаватель не проявит выдержки, начнет перед экзаменом говорить об ошибках, недостатках, напряженность студентов может усилиться. Плохо, если преподаватель равнодушен, пассивен, безразличен — это снижает творческий потенциал экзаменуемых. Чуткость, внимание, желание объективно оценить ответы, тактичность преподавателя позволяют обучаемым в полную меру обнаружить свои знания и навыки.

Активное отношение преподавателя к неточностям и ошибкам студента лучше выразить после окончания опроса. Если отличная оценка становится очевидным фактом, преподаватель с целью экономии времени может приостановить ответы на вопросы. Впрочем, и в этом случае стоит поинтересоваться планом ответа, выводами, которые студент собирался сделать, и т.д.

Следует ли освобождать студентов от экзаменов? Беседы с опытными преподавателями приводят к выводу о нецелесообразности

этого, хотя как мера поощрения освобождение от сдачи экзаменов для отлично успевающих студентов в настоящее время официально существует. Даже самому успевающему надо пройти такой завершающий этап обучения, каким является экзамен. Преподаватель, подводя в группе итоги экзамена, ставит такого студента в пример, говорит о его систематической работе, глубине и полноте знаний. В результате у него растет чувство удовлетворенности собой, укрепляются положительные мотивы учения, социальный статус в учебной группе.

Что касается остальных студентов, то их психическое состояние и переживания после экзамена зависят от того, каков был уровень их притязаний, как они оценивали свои возможности. Если студент считает оценку несправедливой, возникает много отрицательных переживаний.

Всегда необходима психологическая подготовка обучаемых к экзамену: разъяснение его порядка, требований, критериев оценки, формирование готовности к творческим ответам на вопросы и т. д. Психологическая подготовка преподавателя к экзамену выражается в формировании установок на объективность подхода к обучаемым, учет их индивидуальных особенностей, тщательность и всесторонность проверки знаний, тактичность, предотвращение субъективизма и волюнтаризма. Перед экзаменом преподаватель суммирует информацию о ходе учебы каждого, прогнозирует возможные оценки. Он также настраивает себя на длительную напряженную работу, готовится доброжелательно, без снижения внимания слушать ответы, не допускать в своем поведении ничего такого, что могло бы вызвать у студентов страх и неуверенность, анализирует собственный опыт принятия экзаменов и опыт своих коллег, просматривает методическую литературу. Зная свои индивидуальные особенности, преподаватель самокритично принимает решение быть объективным и справедливым при оценке знаний студента, который не использует материал лекций, но отвечает глубоко и творчески на основе изучения литературных источников и т.д.

Допускают ошибку те преподаватели, которые на экзамене неожиданно повышают требовательность к уровню знаний студентов по сравнению с предъявляемой в течение семестра или учебного года. Это, как правило, приводит к появлению отрицательных мнений у студентов о преподавателе.

Некоторые преподаватели считают, что ничего нет легче с методической точки зрения, чем провести экзамен или зачет, тогда

как этот процесс отличается сложностью и требует от преподавателя и студентов большого физического и умственного напряжения, а также установления между ними взаимопонимания и доверия друг к другу, которые возникают в процессе правильно организованной совместной учебной и научной работы.

Огромное влияние на подготовку студентов оказывают авторитет и личные качества преподавателя: у хорошего педагога экзамены проходят по-деловому и являются естественным продолжением всей системы учебных занятий. К такому преподавателю обучаемые придут на экзамен хорошо подготовленными, продемонстрируют свои успехи, а тот с большим удовлетворением воспримет результаты общего труда. Никакой особой экзаменационной требовательности с его стороны и не возникает, она устанавливается сама собой в силу сложившихся деловых товарищеских отношений.

Преподаватель не может проявлять либерализм, снижать требовательность либо завышать оценки. Главный мотив его действий на экзамене — чувство высокой ответственности перед государством за свою объективность и качество подготовки специалистов.

Оценка должна основываться не только на анализе учебной деятельности, но и на знании психологических закономерностей формирования личности специалиста, учета обстановки, в которой протекает процесс обучения и воспитания, а также современных требований, которые предъявляются к учебно-воспитательной работе. Выставляя оценку, необходимо учитывать мотивы, побуждающие студента к профессиональной деятельности и способам ее осуществления. Очень важно, чтобы она была объективной, так как этот фактор в дальнейшем может стимулировать уровень учебной активности или снижать его. На экзаменах студент с повышенными эмоциональными реакциями бывает неудовлетворен, если преподаватель даже при отличной оценке не дал ему возможности высказаться до конца и проявить себя как личность, отличающуюся самостоятельностью суждений.

Есть и другая категория студентов, у которых завышенная оценка знаний играет стимулирующую роль. Недооценка же, по единодушному мнению, доставляет большое огорчение и вызывает отрицательные эмоции со всеми вытекающими отсюда последствиями. Вполне понятно, сколь огромна роль педагогического мастерства преподавателя в достижении объективности оценок знаний студентов на экзаменах.

Уяснив учебные и воспитательные возможности экзамена, его назначение и влияние оценки, учитывая мотивы поведения и психические состояния экзаменуемых, преподаватель может превратить подготовку к экзамену и сам процесс его проведения в действенное средство эффективного формирования личности специалиста с высшим образованием.

Итак, экзамен должен помочь определить не только знания, богатство и силу памяти студентов, но и навыки их мыслительной деятельности, мировоззрение, интерес к изучаемому материалу, общее развитие, способность самостоятельно решать профессиональные задачи.

Таковы особенности лекции, семинара, индивидуального собеседования и экзамена в вузе.

### **Преподаватель и его отношения со студентами**

**Педагогическое общение и его особенности в вузе.** Трудно себе представить общение, которое бы совсем не несло познавательного или воспитательного заряда. Тем не менее, в литературе и практике все больше используется словосочетание «педагогическое общение», которое определяется как профессиональное общение преподавателя с обучающимися в процессе постижения знаний и воспитания, имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся внутри коллектива. Другими словами, педагогическое общение — это общение педагога с воспитанниками в педагогических целях.

Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель – студент» качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности.

В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора:

- 1) взаимоотношения ведомый — ведущий;
- 2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего.

Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно во-

влечь в самостоятельную работу, привить им вкус к будущей специальности, воспитать профессиональную направленность личности в целом. Наиболее плодотворный процесс вузовского воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной на вузовском уровне системой взаимоотношений.

Основные требования к отношениям «преподаватель — студент», «студент — студент» можно сформулировать следующим образом:

- ✓ взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса;
- ✓ формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогами;
- ✓ ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия;
- ✓ использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной работы.

Такой стиль формируется под влиянием двух важнейших факторов:

- 1) увлеченности наукой, предметом;
- 2) стремления превратить область научного поиска в материал педагогического воздействия, так называемого педагогического чувства.

Сочетание научной и педагогической деятельности является основополагающим в социально-психологической структуре педагогического общения. Дружеское расположение, не переходящее в панибратство, общая увлеченность профессиональными задачами составляют тот эмоциональный фон, на котором происходит обучение. Этико-психологические основы взаимоотношений преподавателя и студентов складываются постепенно. Они зависят от многих причин: жизненного, учебного, общественного опыта учащихся, традиций университета, кафедры, педагогической направленности личности вузовского педагога.

Исследования подтверждают, что молодой человек, поступив в вуз, не сразу становится студентом по своим психологическим характеристикам. Вначале идет процесс адаптации к новым формам учебной деятельности, контроля, социальному статусу, сказываются оторванность от семьи, новые бытовые проблемы и т.д.

Если *центральной фигурой вуза является студент*, для которого, собственно говоря, и создан вуз, то преподаватели и админис-

тративный состав являются организаторами и руководителями всей учебной, воспитательной и общественной деятельности студентов.

Высшая школа предъявляет высокие требования к психологическому климату кафедры, факультета, вуза в целом, реализуемому в повседневном педагогическом общении. *Главной задачей административного состава* (ректора, проректоров, деканов, заведующих кафедрами) *является создание таких условий в вузе, при которых бы каждый сотрудник, преподаватель, студент хотели и могли наиболее эффективно выполнять свои функции и обязанности.* Каждому преподавателю необходимо выработать свой стиль деятельности и общения, который наиболее соответствует сегодняшним задачам вуза.

Восприятие нового человека начинается с оценки его внешнего облика (пол, возраст, тип телосложения и т.д.). Важными составляющими такой оценки являются мимика и жесты, а также привычное выражение лица человека. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе.

К свойствам речевого общения относят: а) речевые звуковые — диапазон, тональность, интонация, темп речи, тембр, модуляция высоты голоса — их подробно изучает паралингвистика; б) выразительные неречевые качества голоса — специфические звуки: смех, хихиканье, плач, шепот, вздохи и др.; в) разделительные звуки — кашель, нулевые звуки — паузы, а также звуковые назализации — «хм-хм», «э-э-э» и др. — все они изучаются экстралингвистикой. Устная речь осуществляется в формах монолога или диалога. Предпочтительней для общения является диалог, в ходе которого происходит смена коммуникативных ролей.

На эффективность общения влияют многие факторы. Среди них: а) интенции (настроения, установки) партнеров, предполагающие активный, двусторонний характер взаимодействия и скоординированности речи; б) включенность партнеров в общий контекст деятельности, близость к предмету общения; в) наличие обратной связи, позволяющей раскрыть точность восприятия смысла сообщения партнером; г) умения и навыки общения с людьми.

Невербальная коммуникация выполняет следующие функции: дополнение речи, замещение речи, репрезентация эмоциональных состояний партнеров по общению. Ученые считают, что в общении слова составляют 7 %, звуки и интонация — 38 %, неречевое взаимодействие — 55 %, по другим оценкам невербальному общению отводится до 80 %. К невербальным средствам относят кинесику

(оптико-кинетическую систему), праксемику, такесику и визуальное общение, или контакт глаз. Кинесика изучает внешнее проявление человеческих чувств и эмоций, в основе которых лежит общая моторика различных частей тела. Это мимика, жестика, пантомимика, праксемика.

Мимика — движения мышц лица, отражающие внутренние эмоциональные состояния человека, к которым можно отнести удивление, страх, гнев, интерес, отвращение, презрение, печаль, счастье и др. Основную познавательную нагрузку несут глаза, брови, губы.

Пантомимика отражает моторику всего тела: позу, осанку, походку, наклоны. Эти динамические позиции характеризуют разнообразные психологические состояния, в том числе готовность и неготовность, желательность и нежелательность общения. Праксемика занимается нормами пространственной, временной организации общения. Ее сущность в том, что время и пространство несут смысловую нагрузку в общении. Основатель праксемики Э. Холл, изучая нормы приближения партнеров, выделил 4 зоны межличностного пространства: интимную (0–45 см), персональную (45–120 см), социальную (120–400 см) и публичную (400–750 см). Каждой из них свойственны особые ситуации общения. Для интимной зоны характерны доверительность, негромкий голос, тактильный контакт. Она предназначена для близких людей. Персональная зона — для друзей, коллег, она предполагает визуальный и аудиальный контакты. Социальная зона — для общения с группой, например, на лекции. Успех или неуспех в общении определяют не столько средства праксемики, сколько его содержание, течение и направление, которые задаются более высокими содержательными уровнями человеческой деятельности — ценностными установками, позициями, целями общения.

В визуальном общении используется специфическая знаковая система — это «контакт глаз». Его характеристиками являются: частота обмена взглядами, направленность и длительность, динамика и статика, а также другие движения глаз. Контакт глазами дополняет вербальную коммуникацию — сообщает о готовности продолжать или прекратить ее, способствует раскрытию внутреннего состояния или, напротив, сокрытию его. Итак, в процессе коммуникации люди обмениваются информацией, а также вступают во взаимодействие, без которого невозможен совместный труд. Интерактивная функция общения связана с выработкой стратегии, тактики и техники взаимодействия людей, организацией их совмест-

ной деятельности для достижения определенных целей. Такое общение предполагает достижение взаимопонимания, приложение совместных усилий для дальнейшей организации деятельности, в конечных результатах которой заинтересованы общающиеся.

**Взаимоотношения преподавателей со студентами.** Функции их взаимодействия

Характер взаимоотношений преподавателей со студентами определяется основными целями деятельности преподавателей в вузе. Этими целями являются: 1) организация и руководство процессом овладения студентами программой профессиональных знаний, умений и навыков по избранной специальности; 2) обеспечение студентов всей необходимой для осуществления первой цели информацией, наглядными пособиями и другими учебными средствами; 3) проведение учебного процесса таким образом, чтобы он способствовал максимально возможному развитию общих психических и особенно умственных (в контексте своей специальности) способностей; 4) организация, руководство и проведение учебного процесса направляются на воспитание каждого студента таким образом, чтобы вырастить из него высоко нравственную, творческую, активную и социально зрелую личность.

Исходя из сказанного, характер взаимоотношений преподавателей со студентами должен быть сугубо деловым, представляющим собой четкое взаимодействие, направленное на эффективное осуществление поставленных целей. Эти взаимоотношения и взаимодействия должны основываться на обоюдном уважении и понимании общности целей.

Развитие творческого потенциала студента и его познавательных сил возможно только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами.

К сожалению, все еще не произошел окончательный переход от типичной для традиционного обучения схемы «услышал — запомнил — пересказал» к смехе «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами — осмыслил — запомнил — способен оформить свою мысль словами — умею применить полученные знания в жизни».

Существует шесть основных *функций взаимодействия* субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:



✓ конструктивная — педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;

✓ организационная — организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной работы;

✓ коммуникативно-стимулирующая — сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;

✓ информационно-обучающая — показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студента;

✓ эмоционально-корректирующая — реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности, доверительного общения между преподавателем и студентом;

✓ контрольно-оценочная — организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой.

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:

1) педагог не считает с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;

2) студент не понимает своего преподавателя и потому не воспринимает его как наставника;

3) действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;

4) преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;

5) студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще серьезнее, всего коллектива.

## Способы коммуникативных воздействий преподавателя и типы его взаимоотношений с обучаемыми

Анализируя работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

высокий — характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;

низкий — характеризуется отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи;

средний — имеет промежуточную характеристику.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б. Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

положительные — одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;

отрицательные — замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом.

**Модель диктаторская («Монблан»)** — преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, нет никакого личностного взаимодействия. Обучаемые — лишь безликая масса слушателей. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

*Следствие:* отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

**Модель неконтактная («Китайская стена»)** — близка по своему психологическому содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми отсутствует обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия, произвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

*Следствие:* слабое взаимодействие со студентами, а с их стороны — равнодушное отношение к преподавателю.

**Модель дифференцированного внимания («Локатор»)** — основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на ее часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров. В общении он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется на настроение коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

*Следствие:* нарушается целостность акта взаимодействия в системе «преподаватель — коллектив студентов», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

**Модель гипорефлексная («Тетерев»)** — заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут в себе: его речь большей частью монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

*Следствие:* практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется психологический вакуум. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

**Модель гиперрефлексная («Гамлет»)** — противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

*Следствие:* обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

**Модель негибкого реагирования («Робот»)** — взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

*Следствие:* низкий эффект педагогического взаимодействия.

**Модель авторитарная («Я — сам»)** — учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он — главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя подавляет всякую личную инициативу со стороны студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.

*Следствие:* воспитывается безынициативность студентов, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.

**Модель активного взаимодействия («Союз»)** — преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.

*Следствие:* возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.

Существуют и другие классификации моделей поведения преподавателя (стилей его взаимодействия со студентами).

#### **Средства установления оптимального педагогического общения**

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов.

*Приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):*

- ✓ создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;
- ✓ одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
- ✓ одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;
- ✓ поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
- ✓ создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- ✓ недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

#### **Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:**

- ✓ оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;
- ✓ разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;
- ✓ обучение (прямое или косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;
- ✓ подчеркнута позитивная критика (если такая необходима) поведения студента в диалоге с преподавателем;
- ✓ демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к студентам, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;
- ✓ оперативное предоставление студентам возможности «оправдать нетерпение поднятой руки»;
- ✓ предоставление студентам возможности сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями».

#### **Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов:**

- ✓ прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
- ✓ мотивирование перед группой поощрений студентов за проявленную инициативу;
- ✓ критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;
- ✓ «игровая провокация».

Для того чтобы в полной мере использовать перечисленные приемы, преподавателю необходимо знать профессионально важные качества педагогического общения:

- 1) интерес к людям и работе с ними, наличие потребности и умения общения, общительность, коммуникативные качества;
- 2) способность эмпатии и понимания людей;
- 3) гибкость, оперативно-творческое мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться в меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей студентов;
- 4) умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении;
- 5) умение управлять собой, своими психическими состояниями, телом, голосом, мимикой, настроением, мыслями, чувствами, умение снимать мышечные зажимы;
- 6) способность к спонтанной (неподготовленной) коммуникации;
- 7) умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;
- 8) хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический запас, правильный отбор языковых средств;
- 9) владение искусством педагогических переживаний, которые представляют сплав жизненных, естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на студента в требуемом направлении;
- 10) способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, заражение, применение различных приемов воздействия, «приспособлений» и «пристроек»).

Средства повышения эффективности воздействия:

- ✓ «приспособления» — система приемов (мимических, речевых, психологических): одобрение, совет, недовольство, намек, просьба, осуждение, юмор, насмешка, приказ, доверие, пожелание и пр. (до 160 видов);
- ✓ «пристройки или достройки» — приспособление своего тела, интонации и стиля общения к другому человеку для того, чтобы затем приспособить его поведение к целям педагога;
- ✓ усиление воздействия через повышение голоса в начале фразы по сравнению с предыдущей; смена способов словесного воздействия: переход от сложного к простому, от простого к сложному; рельефное выделение фраз; резкая смена способов общения.

В условиях импровизации (вследствие возникновения неожиданной ситуации) возможны разные типы поведения:

1) *естественный тип*: плодотворные импровизационные действия не вызывают у педагогов психологических эмоциональных затруднений;

2) *напряженно-преобразовательный тип*: происходит мобилизация всех ресурсов личности на преодоление возникшей трудности;

3) *преднамеренно-уклончивый тип*: сознательное уклонение педагога от преодоления неожиданной педагогической ситуации («не заметить»);

4) *непроизвольно-тормозной тип*: растерянность и полная заторможенность действий педагога;

5) *эмоциональный срыв*: педагог действует бесконтрольно, бессистемно, усугубляя конфликт, не умея управлять или скрывать свои чувства;

6) *неадекватный тип*: педагог скрывает свои чувства, но не способен их преобразовать в педагогически целесообразные переживания и действия.

Таким образом, педагогическое общение связано с рядом специфических для высшей школы особенностей, знание и умелый учет которых будет способствовать оптимизации отношений преподавателей со студентами.

## Психология деятельности коллектива кафедры

**Социально-психологические особенности коллектива кафедры.** Кафедра является главным звеном высшего учебного заведения, она в основном определяет содержание и единство учебного, научного и воспитательного процессов. Важнейшей особенностью коллектива кафедры является его предназначение: обеспечить высокий научный и методический уровень преподавания одной или нескольких дисциплин, вести индивидуальную и групповую научно-исследовательскую работу, повышать квалификацию, нравственную и профессиональную подготовку преподавателей. Перед кафедрами стоит задача участвовать в методической и общественной работе, руководить научными кружками.

К особенностям деятельности преподавательского коллектива следует отнести такие важные функции, как необходимость быть на переднем крае науки и знания практики, сочетание научно-исследовательской работы с преподавательской. В первый период педаго-

гической деятельности научное творчество отступает на второй план, но в дальнейшем, после освоения курса и приобретения определенного методического опыта, наступает период углубленной научной деятельности, которая затем постоянно сопутствует труду преподавателя. Опыт предшествующей работы, образование, научный багаж позволяют вузовскому педагогу овладеть основами педагогического мастерства.

Особенностями деятельности коллектива преподавателей являются также, с одной стороны, отсутствие жесткой регламентации распределения времени, связанного с подготовкой к занятиям и ведением научно-исследовательской работы, а с другой — государственная важность, исключительная строгость, четкость начала и конца занятий по расписанию. Эти обстоятельства связаны прежде всего с большим чувством ответственности, самостоятельностью, умением преподавателя распределять свое время и др.

Преподаватели занимаются государственной важности деятельностью — готовят кадры для разных отраслей народного хозяйства, культуры, науки. Поэтому знания и опыт преподавателей можно назвать основным капиталом высшей школы.

Для кафедрального коллектива вуза характерна четкая регламентация труда (планирование учебной нагрузки) и обязанностей каждого преподавателя. Преподаватели отвечают перед коллективом кафедры за выполнение определенных задач (преподавание, научное исследование, руководство научным кружком, разработкой курсовой или дипломной работы).

Обучение, воспитание студентов наиболее эффективны на тех кафедрах, где ведутся серьезные исследования. Научная работа преподавателя — залог его профессионального роста, условие высокого качества педагогического процесса.

Показателями эффективности работы кафедры следует считать: успешность ее научной работы (количество и качество публикаций, диссертаций, учебников и учебных пособий); результативность учебной работы (уровень лекций, семинарских и практических занятий, курсовых и дипломных работ, интенсивность овладения новыми методами обучения); качество воспитательной работы и др.

Преподаватели кафедр вузов имеют высокий уровень подготовки. Однако состав кафедр все же неоднороден: есть преподаватели с учеными степенями и без них, есть опытные и молодые педагоги. Каждая кафедра объединяет людей не только с разным профессиональным опытом, но и с неодинаковыми индивидуальными особен-

ностями, чертами характера, установками. На кафедре обычно есть сильные методисты, исследователи, эрудиты, критики и т.д.

Индивидуальные различия в педагогическом и научном творчестве обогащают общение и активизируют деятельность членов кафедр, хотя и создают известные трудности в налаживании взаимоотношений. В целом члены кафедры должны быть подобраны так, чтобы они дополняли друг друга как специалисты и как личности, успешно взаимодействовали по основным направлениям работы.

Особенностью коллектива кафедры является то, что индивидуальные усилия преподавателей не принесут желаемого успеха, если они не согласованы с действиями других, что в свою очередь зависит от характера сложившихся на кафедре отношений. Там, где у педагогического коллектива нет единого плана работы, единого тона, единого подхода к воспитанию, там, по существу, нет коллектива, там не может быть целенаправленного учебно-воспитательного процесса. Следовательно, единство и согласованность в вопросах воспитания и обучения студентов является желательной чертой деятельности коллектива кафедры при сохранении индивидуальности каждого преподавателя.

Наряду с указанными особенностями кафедральному коллективу присущи и определенные социально-психологические процессы и явления, которые оказывают влияние на его общую деятельность и на работу отдельных преподавателей.

Каждый коллектив кафедры характеризуется особой морально-психологической атмосферой, которая представляет собой доминирующие отношения, мысли, чувства, настроения, интересы, переживания преподавателей. Морально-психологическая атмосфера оказывает большое влияние на эффективность деятельности кафедры, на ее сплоченность, дисциплину и работоспособность, развитие и формирование личности каждого преподавателя.

К более конкретным социально-психологическим процессам и явлениям, которые происходят в коллективе кафедры, следует отнести взаимоотношения (деловые и личные), общественное мнение, настроение, самоутверждение и др.

Кафедральный коллектив на определенном этапе своего развития становится совокупным субъектом деятельности, психология которого включает следующие основные структурные компоненты.

1. Направленность, т.е. цели, интересы, ценности, идеалы. Особо важный показатель направленности коллектива кафедры — его устремленность на достижение высоких показателей общей и индивидуальной деятельности (педагогической и научной).

2. Умственные проявления — понимание и способы решения коллективом различных вопросов и задач, оценка изменений в обстановке воспитания и обучения студентов, нахождение общей линии поведения, осмысление накопленного опыта, его положительных сторон и недостатков.

3. Эмоциональная жизнь — уверенность в возможностях коллектива, доброжелательность во взаимоотношениях, симпатии либо антипатии, сопереживание в случае успеха или неудачи, чувства товарищества, дружбы, удовлетворенность или неудовлетворенность общением с коллегами.

4. Волевые возможности и проявления — самостоятельность и последовательность в постановке целей и их достижении, регулирование взаимоотношений, настроений, мнений, мобилизация резервов для преодоления трудностей, доведение решений задач до конца, устойчивость в сложной обстановке.

5. Подготовленность и опыт кафедрального коллектива, его знания, навыки, привычки, традиции — следствие целеустремленного взаимодействия, делового общения, освоения норм и способов работы, выполнения различных задач.

Влияние коллектива на личность преподавателя зависит как от его индивидуальных особенностей, опыта, знаний, так и от качеств самого коллектива, уровня его развития и сплоченности.

Как правило, творческий кафедральный коллектив характеризуется следующими чертами: 1) выраженной профессиональной направленностью; 2) достаточно высокой сплоченностью и культурой; 3) благоприятными взаимоотношениями, мнениями, настроениями, традициями; 4) оптимальностью состава, сочетанием узкой и широкой специализации сотрудников; 5) квалифицированным руководством; 6) положительным психологическим климатом (поддержка научных исканий и методических начинаний, взаимоуважение, доброжелательность, требовательность к качеству учебной и научной работы и др.); 7) возможностью выполнения сложных педагогических и научных задач.

В основе сплоченности лежит деловое единство преподавателей. Являясь важнейшим фактором групповой динамики, сплоченность кафедрального коллектива опосредована направленностью и целями совместной деятельности. К этому следует добавить, что процесс сплочения связан с усилением взаимопонимания, эмоциональной приемлемости, согласованности, улучшением взаимодействия по достижению общих целей.

## Развитие и укрепление коллектива кафедры

В отличие от студенческого, кафедральный коллектив не ограничен сроком своего существования. Однако и он в своем развитии проходит ряд сходных со студенческим коллективом ступеней, этапов: организации, становления, упрочения, зрелости. Это также динамичное, постоянно изменяющееся и развивающееся социальное объединение людей. Поскольку коллектив кафедры есть система связей и зависимостей личностей, то изменения, происходящие в его составе, с отдельными преподавателями, отражаются на состоянии уровня, ступени его развития, на содержании и структуре его психологии, деловых и личных взаимоотношениях. На этапе организации при удачном подборе преподавателей, заведующего кафедрой, коллектив демонстрирует высокий уровень устойчивости и деловитости. Встречаются случаи, когда в силу недостатков в руководстве, в работе общественных организаций кафедральный коллектив в социально-психологическом отношении не только не идет вперед, но далее в чем-то регрессирует.

Обобщение исследований и практика работы подсказывают, что оптимальный численный состав кафедры — 7–12 преподавателей. В этом случае вопросы обсуждаются с участием всего коллектива. Постоянство контактов, обмен опытом взаимно обогащают педагогов, способствуют ускоренному разностороннему росту кафедры. При увеличении численности опытные преподаватели, творческие личности начинают играть все меньшую роль, что замедляет развитие кафедры. Кроме того, в большом коллективе недостатки отдельных преподавателей, их научная и методическая слабость своевременно не выявляются и не преодолеваются. Возникает угроза появления скрытого балласта.

По результатам социологического исследования оказалось, что, по мнению ректоров, 57 % преподавателей имеют неудовлетворительный профессиональный уровень, а 39 % — недостаточный уровень культуры, не умеют наладить контакт со студентами. Причины такого положения сводятся только к большой численности кафедры.

Для установления и поддержания положительного социально-психологического климата в коллективе нужна удовлетворенность преподавателей своим трудом, которая зависит от возможности проявлять творчество и самостоятельность в работе, находить применение своим знаниям, опыту, способностям и т.д. Неудовлетворенность работой возникает из-за недостатков в планировании,

руководстве и стимулировании тех или иных достижений в педагогической и научной деятельности. Причиной неудовлетворенности могут быть непомерные притязания, переоценка преподавателем своих знаний, способностей, тщеславие, недооценка возможностей других, неспособность заметить более ценные мысли своих коллег и признать это публично.

Большую угрозу для морально-психологического климата кафедры представляют конфликты и противоречия в межличностных отношениях (между заведующим кафедрой и отдельными преподавателями, между некоторыми преподавателями). Конфликты и противоречия порождаются обычно неравномерностью распределения нагрузки, необъективностью оценок труда тех или иных преподавателей, организационной неупорядоченностью процесса деятельности кафедры, личностными недостатками заведующего кафедрой, его заместителя, преподавателей.

Один из преподавателей как-то с горечью отметил, что его постоянно (уже более десяти лет) выводит из равновесия подчеркивание заведующим кафедрой своего научного и личностного превосходства (в манере общения, в тоне разговора). Грубость и нетактичность снижают продуктивность деловых взаимоотношений и являются преградой на пути установления нормальных личных взаимоотношений, без которых нельзя говорить о кафедре как сплоченном коллективе.

Межличностный конфликт в научном коллективе может оказать положительное воздействие на совместное творчество, создавая дополнительную мотивацию. Деструктивную направленность он приобретает в тех случаях, когда вступившие в конфликт стремятся и имеют возможность организационно воздействовать на своих оппонентов, препятствуют продолжению их исследований, когда научные сотрудники не осознают предметные и организационные причины конфликта, воспринимают его как «чисто эмоциональный». В последнем случае конфликт может продолжаться годами и даже десятилетиями, не разрешаясь, постепенно подтачивая и разрушая коллектив.

Развитие активности кафедры как результат целенаправленной работы характеризуется усилением профессиональной направленности, созданием коллективного мнения о профессионально важных чертах преподавателя и ученого, их эффективной деятельности, ростом научно-технической и методической вооруженности, инициативы, принципиальности и самостоятельности, способности

находить новые способы решения задач воспитания и обучения студентов. Все более благоприятными для педагогического и научного творчества становятся морально-психологическая атмосфера кафедры, интенсивное и доверительное общение преподавателей, улучшение их деловых и личных взаимоотношений. Вместе с тем растет уровень профессионального мастерства заведующего кафедрой, становится более рациональной организация работы всего коллектива.

Укажем на некоторые пути и средства формирования кафедры, подчеркнув, что в решении задач развития и укрепления коллектива необходим комплексный подход:

- ✓ целеполагание, определение путей достижения сплоченности, положительной морально-психологической атмосферы и т.д.;
- ✓ согласованная, скоординированная деятельность всех преподавателей;
- ✓ выбор оптимального содержания методов, форм и средств педагогического воздействия;
- ✓ изучение уровня воспитанности личности и коллектива.

Важным средством сплочения коллектива кафедры являются хорошо подготовленные заседания. Они создают общую целеустремленность, улучшают взаимопонимание, являются источником сопереживания, формируют общественное мнение. Происходит обмен опытом, новой научной и педагогической информацией, вырабатывается общая мотивация труда.

Обсуждение вопросов повестки дня протекает в ходе свободного обмена мнениями, товарищеской критики, взаимной требовательности. Решение, принимаемое открытым голосованием, является обязательным для всех членов кафедры. В этом отражается специфическая характеристика данного коллектива, являющегося творческой научно-педагогической организацией, в которой учебно-воспитательные и научно-исследовательские проблемы обсуждаются демократично и решаются гласно, сообща. Правильное понимание специфики научно-преподавательского коллектива — важное условие его развития и укрепления.

В формировании коллектива кафедры большая роль принадлежит общественным организациям. От их активности и принципиальности во многом зависит поддержание атмосферы деловитости, высокой нравственности, требовательности ко всем членам коллектива, нетерпимости к проявлениям безответственности, несправедливости, неуважения личного достоинства, нарушениям дисциплины.

Надо оказывать всестороннюю помощь молодым преподавателям в овладении педагогическим мастерством. На ряде кафедр она проявляется и в виде проведения с ними занятий, консультаций руководителя коллектива, посещений опытными преподавателями их лекций и т. д.

При обсуждении лекций, открытых занятий в психолого-педагогическом отношении важно, чтобы молодые преподаватели или аспиранты выступали первыми. Это способствует активизации их деятельности, позволяет проверить и сопоставить свои теоретические знания и методические навыки с оценкой более опытных преподавателей, ориентироваться на них.

Известно, что важнейшим фактором, оказывающим решающее влияние на морально-психологическую атмосферу коллектива, структуру взаимоотношений и общение, является руководство. Заведующий кафедрой организует и направляет свой коллектив на реализацию сегодняшних требований к подготовке специалистов. Он выступает как политический деятель, организатор, научный работник и педагог. Его научная и методическая подготовленность, общая и педагогическая культура, такт — существенные факторы эффективности и качества деятельности кафедры, каждого преподавателя. Творческий стиль руководства исключает грубость, бестактность, самодовольство, формализм, бюрократизм. Этому стилю присущи научный подход к решению стоящих задач, способность сотрудничать с людьми.

В структуре личности заведующего кафедрой должны быть в достаточной степени выражены три основные группы качеств: нравственные, профессиональные и организаторские.

Нравственные качества: чувство человеческого достоинства, добросовестность, умение оценивать факты и явления с точки зрения гуманизации взаимоотношений на кафедре и др.

Профессиональные качества руководителя кафедры сводятся, прежде всего, к его компетентности в области преподаваемых дисциплин и педагогическому мастерству. К этому следует добавить глубокое знание психологии и педагогики, интерес к педагогической деятельности, стремление к поиску новых форм и методов обучения и воспитания.

Организаторские качества — это умение разбираться в людях, внимание к их нуждам и запросам, распорядительность, требовательность, настойчивость, самостоятельность, демократичность, гуманитарный склад ума.

О соотношении и роли перечисленных качеств в деятельности заведующего кафедрой в известной мере свидетельствует тот факт, что большинство преподавателей называют в числе первых нравственные: отзывчивость, объективность и справедливость, умение прислушаться к критике, опираться на коллектив, такт, выдержка, решительность, скромность. На втором месте — профессионально-деловые качества: компетентность и умение помочь в работе, трудолюбие. На третьем — административно-организаторские: требовательность, умение мобилизовать и т.д. Эффективность руководства кафедрой — это следствие не только определенных личных качеств заведующего, стиля его работы, но и создаваемых в вузе условий, способствующих реализации творческого потенциала преподавателей.

Одним из правил заведующего кафедрой должна быть поддержка авторитета своих сотрудников. Уважение к преподавателю может быть даже акцентированным — от этого выигрывает и общий авторитет коллектива кафедры, и престиж данного педагога.

При освещении опыта работы заведующих кафедрами подчеркивается роль умения работать с людьми, сплачивать коллектив, создавать такую атмосферу, при которой каждый раскрывает способности, чувствует себя в потоке будней окрыленным, готовым решать задачи любой сложности.

Все более в укреплении кафедры повышается значение личного примера заведующего. Он, в частности, обязан подавать пример терпимости к инакомыслию, готовности аргументированно дискутировать с преподавателями, которые не разделяют его взглядов. Заведующий кафедрой не должен допускать перехода творческих, методологических и методических разногласий между преподавателями в приклеивание ярлыков, прощать, а то и поощрять неуважительные выпады.

Теперь, когда приходится отбрасывать то, к чему привыкали десятилетиями, переучиваться на ходу, менять приемы работы, особую ценность приобретают такие качества, как способность взвешенно анализировать самые сложные ситуации, не страшиться новизны решений, не впадать в растерянность, уметь даже из негативного опыта извлекать положительные уроки. Все это предъявляет высокие требования к любому руководителю.

Деятельность коллектива кафедры зависит от интенсивности общения в нем. Обогащают достоинства сотрудников деловые связи с другими кафедрами, педагогическими и научными учреждени-

ями, производственными коллективами. Совершенствование преподавания, усиление научно-исследовательской работы немислимы без постоянной связи с практикой. Опросы преподавателей показали, что среди других факторов в научной деятельности наиболее важное место занимают профессиональные контакты как внутри вуза, так и вне него.

Одними из условий сплочения, дисциплины и повышения эффективности деятельности коллектива кафедры являются его постоянное движение вперед, отсутствие какой бы то ни было самоуспокоенности, решение все новых задач как в области преподавания, научной работы, совершенствования профессионального мастерства, так и в процессе подготовки диссертаций. Каждой кафедре надо иметь план своего социально-психологического развития (оптимизация организационной структуры, определение первоочередных и последующих задач и т.д.).

Таким образом, социально-психологический портрет кафедры, ее развитие и укрепление зависят от состава преподавателей, их способностей, ответственности, культуры, подготовленности; научной организации труда и сплоченности коллектива, взаимоотношений в нем, мнений, настроений, традиций, активности общественных организаций; качеств заведующего кафедрой, его авторитета и стиля работы.

#### **2.4. Психолого-педагогические основы формирования личности студента как специалиста с высшим образованием**

##### **Содержание психологических условий формирования личности студента**

Суть качественных перемен в высшей школе состоит в том, что выпускник вуза должен не только хорошо знать теоретические основы профессии и профессиональных задач, но и уметь творчески их решать. Необходимо перейти к подготовке компетентных, высококвалифицированных специалистов, способных принять самостоятельные решения и руководить трудовыми коллективами по окончании вуза, т.е. требуется значительно поднять уровень профессионально-практической готовности выпускников.

В то же время в процессе подготовки специалистов еще не в должной мере отражены требования социально-экономического заказа и конкретной специализации, остается низким вес профес-



сионально-практических заданий и общественно полезного труда, связанного с профилем подготовки специалистов.

В настоящее время часть знаний студентов, не получая практического подкрепления, усваивается формально, забывается до окончания учебы и обесценивается. По-прежнему методы и формы практической подготовки ориентированы преимущественно на закрепление знаний по учебным дисциплинам и малопригодны для развития, профессионального мышления и формирования личности специалиста. В педагогике высшей школы остается неразрешенным противоречие между разнопредметным характером усвоения знаний, разнесенным по учебным дисциплинам, и целостным характером профессиональной деятельности, которой должен овладеть студент.

Формирование личности будущего специалиста в вузе — сложный и многогранный процесс, успех которого обеспечивается организацией и планированием деятельности студентов, активным выполнением ими определенных задач, созданием внешних и внутренних условий для расширения и интенсивного проявления необходимых качеств, обогащения и использования знаний, навыков, умений. Формирование личности специалиста с высшим образованием связано не только с дальнейшим развитием и закалкой качеств, полученных им до поступления в вуз, но и с развитием новых, с приобретением знаний, умений и навыков, необходимых для будущей успешной практической деятельности. Особенно важно выработать выдержанную, активную внутреннюю позицию, нравственный идеал специалиста, придать политическую и профессиональную направленность жизненным стремлениям и мотивам поведения студента.

Вместе с тем надо подчеркнуть, что практическая деятельность требует не просто наличия отдельных групп качеств, знаний, навыков, умений в виде какой-то механической суммы, но и их тесного системного единства и гармонического сочетания.

Творчество, оригинальность в деятельности специалиста в значительной степени являются следствием самобытности, неповторимости его личности, внутренней самостоятельности, целостной яркой индивидуальности, социальной и деловой активности, которые соответствуют интересам ускоренного развития нашего общества в новых социально-экономических условиях.

Развитие и формирование личности настоящего знатока своего дела — длительный, напряженный процесс, совершающийся под влиянием образа жизни, обучения и воспитания в вузе, практи-

ческой работы после его окончания, участия в общественных мероприятиях, интенсивного самообразования. Для этого процесса характерны приближение структуры личности к перспективным требованиям практической деятельности, овладение большой суммой знаний, навыков, умений, усиление положительных мотивов профессионального поведения, субъективной удовлетворенности своим трудом, развитие мировоззрения, интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств, установок, притязаний, способов самоутверждения, соответствующих масштабу, функциям, социальной и профессиональной роли специалиста.

Формирование личности специалиста — это постоянное духовное обогащение, совершенствование стиля работы, все большее обретение индивидуальности, интеллигентности, внутренней и внешней общей и профессиональной культуры. Лишь объединив все эти качества, он станет способным руководить деятельностью других людей, их воспитанием, обучением, выполнением задач, созданием организационных, технических, морально-психологических предпосылок для достижения высоких результатов труда.

Гуманизация — одно из необходимых направлений дальнейшего прогресса современного высшего образования. Сущность гуманизации — формирование высокой нравственности и эстетической культуры молодых специалистов. Практика показывает, что наиболее целесообразных путей гуманизации существует два: включение гуманитарных дисциплин в подготовку инженера и гуманизация инженерного образования, т.е. обогащение инженерного знания гуманитарной компонентой, а самое главное — внесение такой компоненты в будущую инженерную деятельность.

Вместе с тем надо подчеркнуть, что эффективность профессиональной деятельности выпускника вуза обеспечивается как приобретенными знаниями, навыками, умениями, так и целым рядом личностных качеств. Если молодой специалист не обладает профессионально необходимыми качествами или они у него недостаточно развиты, он встречается с рядом дополнительных трудностей в практической работе, процесс его социально-психологической и профессиональной адаптации замедляется.

Интеллигентность, — говорил И. Бестужев-Лада, — включает в себя сложный комплекс нравственных качеств и свойств, где образование — лишь один из элементов. Строго говоря, интеллигентным может быть и рабочий, и продавец, и рядовой колхозник, если он порядочен и честен, добр и благожелателен к окружающим, если

он умен и начитан и постоянно стремится к пополнению знаний. С другой стороны, увы, ныне не каждого доктора наук можно причислить к интеллигентным. Ибо нахрапистость и научная недобросовестность, тяга к стяжательству, к сожалению, проникли ныне и в научную среду. Социологические исследования показывают, что 40 % студентов отмечают низкий уровень интеллигентности и общей культуры преподавателей. Это сказывается и на уровне духовного развития студентов: по мнению 60 % обучаемых и 73 % преподавателей, старшекурсники не могут считаться интеллигентными людьми.

Для успешного формирования личности специалиста в вузе требуются:

1) определение преподавателем, руководителем целей и задач формирования личности специалиста (с учетом профиля вуза, года обучения и т.д.);

2) успешное использование воспитательных возможностей вуза зависит от того, насколько четко представляет себе воспитатель, какие знания, навыки, умения должен получить всесторонне развитый специалист, какие мировоззренческие, нравственные, культурные, эстетические и профессиональные качества необходимо формировать и совершенствовать у студентов, чтобы их деятельность и поведение отвечали нормам нашего общества и современным запросам демократизации;

3) воздействие на отношение студентов к избранной профессии, учебе, организация их деятельности, обеспечение глубокого овладения знаниями, навыками, умениями.

Как уже отмечалось, было бы неправильным сводить формирование личности или отдельного качества только к овладению знаниями, навыками, умениями. Это необходимо, но недостаточно. Нужны еще мобилизация мотивов, воздействие на отношение к действительности, создание необходимых психических состояний, накопление опыта решения профессиональных задач.

Важно подчеркнуть, что эффективность формирования личности студента в вузе зависит не только от содержания, методов и форм проводимых учебных занятий, но и от личности преподавателя, руководителя, их взаимоотношений и общения со студентами, деятельности студенческих коллективов, общественных организаций, руководства учебно-воспитательным процессом, морально-психологической атмосферы вуза. В ряду этих факторов воздействие преподавателя на студентов в период их учения имеет решаю-

щее значение для достижения целей формирования личности. Учебная деятельность студентов выступает как главное средство воспитывающего обучения. Именно в процессе учебной деятельности и посредством ее достигаются основные цели подготовки специалистов. Они наиболее интенсивно влияют на развитие личности студента, на приобретение им профессионально важных качеств;

4) изучение изменений на уровне как отдельных качеств студентов — самостоятельности, мировоззрения, чувства долга, направленности, так и личности в целом — профессиональной готовности, социальной активности и т.д.

Как показывают исследования, при изучении студентов важно определить следующие компоненты их психики и поведения:

а) мотивацию: отношение к профессии, учебе, понимание его значения для успеха профессиональной деятельности, дисциплинированности, мастерства, эрудиции, культуры, интеллигентности;

б) знания и представления об особенностях профессиональной деятельности, ее требованиях к специалисту, о процессе руководства трудовым коллективом, его воспитании;

в) уровень и качество владения способами и приемами воспитания и руководства трудовым коллективом;

г) уровень сознательного самоуправления своим поведением в сложных ситуациях профессиональной деятельности;

д) особенности самооценки своего поведения, действий и качеств с точки зрения их соответствия требованиям профессии, демократизации и гуманизации развития общества.

Достаточная развитость и выраженность указанных компонентов и их целостного единства — показатель высокого уровня развития личности студента, относительной завершенности его формирования в соответствии с требованиями избранной профессии. Недостаточная развитость и выраженность их свидетельствует о среднем или даже низком уровне профессиональной готовности;

5) учет индивидуальных, возрастных и социально-психологических особенностей студентов. Он предусматривает изучение этих особенностей, выявление динамики их изменения, развития от курса к курсу, определение наиболее адекватных способов воспитательного воздействия на обучаемых.

Первоочередной задачей является осуществление решительного поворота от массового обучения к усилению индивидуального подхода, развитию творческих способностей будущих специалистов на основе их самостоятельной работы, активных форм и методов обу-

чения, семинарских и практических занятий, дискуссий, моделирования производственных и практических ситуаций.

В индивидуальной работе надо учитывать, что самопознание — необходимое условие целесообразной организации своей деятельности и отношений с другими людьми. Активизация самопознания помогает каждому студенту оценивать свои профессиональные качества и заниматься самосовершенствованием. Пробуждение и усиление интереса к собственной личности — условие целенаправленности самообразования и самовоспитания.

Психолог Е. М. Боброва в результате опытно-экспериментальной работы показала, что профессиональное самопознание у студентов формируется на основе расширения знаний о необходимых им как будущим специалистам качествах, адекватной самооценки уровня их развития у себя. Этому способствуют ознакомление студентов с закономерностями формирования личности, развитие у них умения анализировать свою деятельность, характеризовать себя (свои положительные стороны и недостатки) как представителя избранной профессии. Наиболее типичные ошибки в самопознании — субъективизм, предвзятость, снисходительность, недостаточная самокритичность.

Практика и стажировка позволяют студентам уяснить положительные стороны и недостатки в своей профессиональной подготовке, глубже осознать сложность и ответственность обязанностей по предстоящей специальности, значение самостоятельности, умственных, коммуникативных, организаторских, управленческих и педагогических способностей и качеств.

Таким образом, обеспечить достижение задач формирования личности студента воспитатель сможет тогда, когда будет отчетливо представлять себе личные качества, особенности знаний, навыков, умений, которыми должен обладать будущий специалист, степень соответствия их предъявляемым требованиям и закономерности развития этих качеств и личности в целом, реально определять учебно-воспитательные цели (в соответствии с профилем вуза и динамикой развития студентов от курса к курсу).

#### **Классификация психологических условий успешного формирования личности студента**

Любое качество, черта характера, способности развиваются и формируются в той деятельности, которая требует их для своего осуществления. Именно в деятельности проявляется, развивается и

формируется личность. Как отмечает А. Н. Леонтьев, «...исследование процесса порождения трансформаций личности человека в его деятельности, протекающей в конкретных социальных условиях, и является ключом к ее подлинному пониманию».

Наши психологи считают, что воспитание, обучение, работа по формированию личности должны забегать вперед развития и подтягивать его за собой. Поэтому ключ к управлению развитием личности — организация ее деятельности.

Обобщение многих исследований позволяет выделить три группы психологических условий успешного формирования личности студента в вузе: со стороны студентов; со стороны преподавателей, руководителей; со стороны их совместной деятельности. Рассмотрим кратко каждую из этих групп.

Со стороны студентов основными психологическими условиями успешного формирования их личности являются следующие:

- понимание значимости профессии и требований, которые они предъявляют к человеку;
- положительные мотивы самоутверждения в коллективе;
- интеллектуальная активность на занятиях;
- целеустремленная познавательная и практическая деятельность в процессе выполнения учебных, профессиональных, общественных и других задач;
- правильная самооценка своих личностных качеств и готовности к труду после окончания вуза;
- стремление к совершенствованию профессиональной готовности и личности в целом;
- активное участие в общественной работе;
- благоприятная морально-политическая атмосфера в студенческих коллективах (одобрение и поддержание коллективом порядочности, товарищества, смелости, самостоятельности, осуждение малодушия, неисполнительности, неправдивости, пассивности).

Многолетний опыт практической и теоретической подготовки студентов в вузах убедительно показывает, что чем активнее и инициативнее они действуют на занятиях, при выполнении различных заданий, тем успешнее они овладевают необходимыми знаниями, навыками, умением и тем интенсивнее у них формируются качества умелых и добросовестных специалистов.

К условиям успешного формирования личности студентов представителями преподавательского и руководящего состава вузов следует отнести:

четкое уяснение современных требований к подготовке специалистов, изучение и объективная оценка уровня профессиональной готовности к труду после окончания вуза, степени сформированности психических процессов, состояний, качеств;

планирование учебно-воспитательного процесса с учетом постановки студентов в условия, требующие интенсивного проявления профессионально важных качеств;

морально-психологическая мобилизация и стимулирование студентов на полное овладение учебными программами;

организация и анализ выполнения задач учебы, общественной и научной работы с учетом роли и уровня развития у студентов необходимых им как будущим специалистам знаний, навыков, умений, психических процессов и свойств;

постоянное побуждение студентов к непрерывному совершенствованию позитивных качеств, знаний, навыков и умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности по своей специальности;

тактичность во взаимоотношениях, учет в учебно-воспитательной работе индивидуальных, возрастных и социальных особенностей студентов, общение с ними на основе ответственности, принципиальности, доброжелательности, демократизма; психолого-педагогическая подготовленность, личные качества, пример и авторитет преподавателей, руководителей, активистов.

Для успешного формирования у студентов профессионально важных качеств преподавателю, руководителю необходимо правильно определить особенности каждого из них, постоянно изучать уровень развития, строить свою работу со студентами так, чтобы они поняли важность этих качеств, сделали их совершенствование своей целью, предметом коллективного внимания и оценки.

Со стороны совместной деятельности студентов и преподавателей к числу психологических условий успешного формирования личности будущих специалистов следует отнести:

единство взглядов, установок, общую устремленность на полное и высококачественное выполнение задач учебы и всех видов деятельности в вузе;

профессиональную направленность взаимодействия;

положительные взаимоотношения, взаимопонимание и взаимоуважение;

согласованность активности в соответствии с ролью и местом в системе воспитания и обучения в вузе;

коллективизм в деятельности, взаимопомощь и взаимовыручку; ориентацию на высокую успеваемость.

Общей психологической основой успешного формирования студентов является их положительное отношение к учебе, установленным порядкам в вузе, научно оправданная организация их деятельности, выполнение задач, упражнений, создание обстановки для наиболее интенсивного проявления и совершенствования профессионально важных знаний, навыков, умений, психических процессов, личных качеств.

Реализация названных групп психологических условий основывается на комплексном подходе к воспитанию и обучению студентов.

Студента как личность формирует вся сумма влияний, которым он подвергается: воспитательная работа, организация учебы, занятий по различным предметам, личный пример преподавателя, руководителя, студенческий коллектив, отношение товарищей и т.д.

Неправильно было бы представить формирование личности студента в какой-то последовательности: сегодня воспитывается, например, мировоззрение, а завтра дисциплинированность и т.д. Будучи взаимосвязанными, все качества студента формируются в органическом единстве, хотя, конечно, воспитатель должен выделять целевую установку, подбирать примеры, упражнения, развивающие качества, необходимые специалисту определенного профиля. В отличие от знаний или навыков личные качества формируются не так быстро, не так заметно. Они являются результатом целеустремленного комплексного воздействия на студента в течение продолжительного времени с помощью многих средств, методов, приемов и прежде всего организации его деятельности.

Таким образом, формирование личности специалиста с высшим образованием зависит от индивидуально-психологических, возрастных и социально-психологических особенностей студентов, учета содержания и структуры профессионально важных качеств и свойств, оптимального соотношения всесторонней и профессиональной подготовки, целеустремленности во взаимодействии и общении преподавателей, руководителей и студентов. Важным условием успешного формирования личности студента является педагогическое мастерство преподавателей, их умение придавать гумано-профессиональную направленность преподаванию, творчески использовать воспитательные возможности своих предметов.

## ЛИТЕРАТУРА

### Основная

1. Бенедиктов, Б. А. Психология обучения и воспитания в высшей школе / Б. А. Бенедиктов, С. Б. Бенедиктов. – Мн., 1983.
2. Кандыбович, Л. А. Психология высшей школы / Л. А. Кандыбович. – Мн., 2005.
3. Пионова, Р. С. Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова. – Мн. 2003.
4. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования / С. Д. Смирнов. – М., 1995.
5. Основы педагогики и психологии высшей школы / под ред. А. В. Петровского. – М., 1986.
6. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. А. В. Жданов. – Ростов н/Д, 1998.
7. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе / Ю. Г. Фокин. М., 2002.

### Дополнительная

8. Есарева, З. Ф. Особенности деятельности преподавателей высшей школы / З. Ф. Есарева. – М., 1974.
9. Залесский, Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений / Г. Е. Залесский. – М., 1982.
10. Карпухин, О. Студент сегодня – специалист завтра / О. Карпухин, В. Куценко. – М., 1983.
4. Концепция гуманитаризации высшего образования в Республике Беларусь. – Мн., 1995.
11. Концепция непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи в Республике Беларусь: Утв. Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 14.12.2006 № 125 // Зборнік нарматыўных дакументаў Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь. –2007.
12. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М., 1985.
13. Кудрявцев, Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – М., 1985.
14. Минакова, С. Ф. Преподаватель в зеркале студенческой аудитории / С. Ф. Минакова. – Вестн. высш. шк. 1986. №11. С.13-18.

15. Основы вузовской педагогики: учеб. пособие для ун-тов. – Л., 1972.
16. Практикум по педагогике и психологии высшей школы / под ред. А. К. Ерофеева. – М., 1991.
17. Проблемы самоуправления в системе психологической службы вузов / под ред. Ф. М. Абубакирова. – Казань, 1983.
18. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе / отв. ред. В. А. Гаврилов. – Кишинев, 1990.
19. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Мн., 1984.
20. Самыгин, С. И. Психология и педагогика высшей школы / С. И. Самыгин. – М., 1998.
21. Сергеев, С. С. Особенности организации самостоятельной работы студентов / С. С. Сергеев. – М., 1999.
22. Скок, Г. Б. Анализируем деятельность преподавателя / Г. Б. Скок. – Вестн. высш. шк. 1987. № 6. С.50-53.
23. Тихонов, Л. Н. Педагогика / Л. Н. Тихонов, А. А. Гримоть, П. П. Шоцкий. – Мн., 1995.
24. Тутушкина, М. К. Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина. – Мн., 1997.
25. Шумская, Л. И. Социализация студенческой молодежи / Л. И. Шумская. – Мн., 2001.
26. Юцявичене, П. Теория и практика модульного обучения / П. Юцявичене. – Каунас, 1989.
27. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студента / В. А. Якунин. – М., 1993.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Учебное издание

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Учебно-методическое пособие*

Составитель – **Шлыкова** Татьяна Юрьевна

Ответственный за выпуск *Т. Ю. Шлыкова*

Редактор *Н. А. Антипович*

Компьютерная верстка *А. И. Стебуля*

Подписано в печать 29.09.2010 г. Формат 60×84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>.

Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 17,44. Уч.-изд. л. 13,63. Тираж 65 экз. Заказ 908.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования  
«Белорусский государственный аграрный  
технический университет».

ЛИ № 02330/0552984 от 14.04.2010.

ЛП № 02330/0552743 от 02.02.2010.

Пр. Независимости, 99–2, 220023, Минск.