

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

**М.А. ВЕСНА**

ПЕДАГОГИКА  
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Учебное пособие**

Курган 2004

УДК 378  
ББК Ч 448. 4  
В 38

Р е ц е н з е н т ы:

Лежнева Н.В., доктор педагогических наук, профессор  
Худяков В.Н., доктор педагогических наук, профессор

Печатается по решению методического совета Курганского государственного университета.

В 38 Весна М.А. Педагогика высшей школы: Учебное пособие.- Курган: Изд-во Курганского гос. уни-та, 2004.- 99 с.

В учебном пособии раскрыты актуальные проблемы педагогики высшей профессиональной школы: метанаучные, аксиологические, герменевтические представления о предмете, цели педагогики как науки, принципы дидактического конструирования содержания образования, технологии обучения, формы, методы воспитания, формирования профессионального мышления личности специалиста с высшим профессиональным образованием.

Учебное пособие “Педагогика высшей школы” соответствует требованиям государственного образовательного стандарта по подготовке выпускника магистратуры по специальности “Преподаватель высшей школы”.

Учебное пособие предназначено для преподавателей вузов, аспирантов, студентов университетов, педагогических вузов, слушателей факультетов повышения квалификации и курсов послевузовской подготовки.

Схем - 3, рис.- 2, библиограф.- 85 назв.

УДК 378. 14  
ББК Ч 448. 4

ISBN- 5 - 86328- 629 -6

© М.А.Весна, 2004.  
© Курганский  
государственный  
университет, 2004.

## СО Д Е Р Ж А Н И Е

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	4
<b>ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА</b> .....	7
1.1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ. СИСТЕМА ОТРАСЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ .....	7
1.2. ПЕДАГОГ И СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ .....	27
1.3. СТУДЕНЧЕСКАЯ УЧЕБНАЯ ГРУППА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА .....	37
<b>ГЛАВА 2. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ</b> .....	45
2.1. ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	45
2.2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	51
2.3. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	60
2.4. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ .....	84
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	93
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....	95

## ВВЕДЕНИЕ

«Базовое образование, профессионально-техническая подготовка, академические квалификации, пожизненное повышение профессиональных навыков и знаний в соответствии с потребностями рынка труда, а также поддержка развития новаторского мышления» имеют существенно важное значение для определения направления экономического и технического прогресса по мере продвижения человечества к созданию общества, основанного на знаниях. «Они обеспечивают также развитие личности, способствуют формированию ответственной гражданской позиции и вовлечению людей в жизнь общества» ( «Кельнская хартия», ст. 15).

В Кельне (1999 г.) «Группа восьми» индустриально развитых стран решительно выступила за инвестиции в человеческий капитал, за развитие инновационного общества, основанного на знаниях. В «Кельнской хартии» высокоразвитые страны Востока и Запада продекларировали, что «обеспечение приспособляемости, возможности устроиться на работу и рационального управления переменами станет главной задачей наших обществ в предстоящем веке. Существенно важное значение будет иметь способность к перемене профессий, культурной среды и общин. А паспортом мобильности станут образование и пожизненное обучение для каждого» (ст. 17).

В XXI веке проблема взаимоотношений человека с социоприродной реальностью, с наукой, изучающей эту объективную действительность, становится первостепенной. От решения данной проблемы будет зависеть, сможет ли человечество адекватно, эффективно ответить на серьезные вызовы будущего. Вызовы эти многоаспектны: сохранение, регенерация экосистем, разработка и создание антропомерных техно-, экосистем, освоение ноосферы Земли, интернационализация усилий по изучению космоса, разрешение полиэтнических проблем, проектирование и организация педагогических систем, образовательных технологий, разработка индивидуально-ориентированных траекторий развития субъектов обучения и воспитания.

Разрешение названных глобальных задач находится на «стыке» наук. Интеграция научного знания предопределена всем предыдущим развитием науки, научной рациональности. В онтологической основе развития науки находится гносеологическое положение о единстве объективного и субъективного мира, о едином предмете наук, изучающих социоприродную реальность. В настоящее время становится актуальной провидческая мысль В.И.Вернадского о том, что интеграция наук будет осуществляться на основе совместно решаемых естественнонаучных, гуманитарных антропомерных проблем. В научном сообществе,

независимо от профиля, проводимых исследований, возрождается древнегреческий принцип «человек, овладевший знаниями, есть мера всех вещей» (Платон). Осуществление данного мировоззренческого принципа позволит преодолеть нетранзитивность (несводимость, непереводаемость) естественнонаучных, гуманитарных научных теорий, их несоизмеримость, сделать эти теории историко-генетически, культурно обусловленными. В постиндустриальную, информационную эпоху основой научно-технологического, социально-экономического прогресса становится антропомерная технология. Технологическому способу освоения Природы присуща комплексная интеграция естественнонаучных (фундаментальных), прикладных и гуманитарных наук. Таковы глобальные задачи, общемировые тенденции развития современного образования, научной мысли, взаимоотношений человека и общества, социума и школы.

В настоящее время перед высшей школой стоят три взаимосвязанные научно-педагогические проблемы, поставленные самим ходом развития науки как специфической деятельности человека по преобразованию объективной реальности, а также собственной биосоциальной природой человека как субъекта познания, деятельности и общения:

- университетская форма организации процесса обучения студентов предполагает фундаментализацию профессионально-педагогического образования. И в то же время, педагогические системы, образовательные технологии до сих пор строятся на принципах детерминированного, «линейного» развития, жестко обусловленной причинно-следственной связи, прямого (директивного) управления, педагогического действия (воздействия) педагога на интеллектуальную, эмоционально-волевую, духовную сферы развивающейся личности студента. Вплоть до последнего времени педагогика трактуется как наука о воспитании, идея развития, коэволюции, взаимообусловленности субъектов научной, педагогической деятельности не нашла должного обоснования в педагогических трудах, теориях;

- до настоящего времени ведутся дискуссии об общенаучном статусе педагогики как науки. Педагогика - это комплексная наука, которая интегрирует философские, психологические, социологические и другие знания о субъекте педагогической деятельности - развивающемся человеке. Интегрирующим элементом является развивающийся человек, его знания (незнание), способы деятельности, поступки, суждения, эмоции. Правомерно назвать педагогику метанаукой, т.к. предметом изучения науки являются не столько сами биосоциальные системы (моносистемы - субъекты педагогической деятельности; педагогические системы - типы, виды образовательных учреждений, студенческие учебные группы, ученические коллективы; технологии обучения и вос-

питания), их компоненты, структуры, функции, закономерности их развития, сколько системы взаимодействия, существующие между ними;

- со времен античности существует ключевая проблема научной методологии: о соотношении субъекта познания и объекта. Проблема включенности человека в Природу, в социум по-разному понималась на протяжении истории науки как рационального способа познания объективной реальности.

Чтобы не быть деструктивным, человек как субъект познания должен осуществлять «естественное», природосообразное целеполагание, проектирование исследуемых объектов, понимать к каким последствиям (в том числе и негативным) может привести то или иное решение (действие), предвидеть как нейтрализовать негативные последствия. Субъект учебно-познавательной деятельности должен обладать синергетическим мышлением. Процесс познания должен быть обусловлен как Природой познающего, так и Природой познаваемого. Данный когнитивный эффект возможен, если субъект познания способен интегрировать различные способы, формы, результаты познания, зафиксированные в эксплицитной и имплицитной формах научного знания.

Наука изучает предметный мир не только таким, каким он представлен в наличной практической деятельности людей. Объектами научного познания могут стать и такие, которых еще нет в реальности. Выполняя прогностную функцию, наука открывает новые «предметные» миры. Новое виртуальное знание находит свое реальное воплощение в междисциплинарных проектах. Таким образом, можно говорить о становлении проектной рациональности (от лат. *projectus* - брошенный вперед). Проектная рациональность - это замысел, план; процесс создания прототипа (первоначальный образец), прообраза предполагаемого или возможного объекта. Под объектом понимается не столько совокупный объект (модель) естествознания, «науки о Природе», сколько созданные человеком прообразы будущего, выраженные в научных гипотезах, теориях, социальных, педагогических системах, информационно-образовательных технологиях и т.д. В этих виртуальных проектах осуществляются, изучаются самые различные процессы - физические, инженерные, информационные, психолого-педагогические. Образуется новая информационно-образовательная виртуальная реальность (ноосфера), которая может и не быть в сознании конкретного человека, по крайней мере, до момента постановки цели по ее освоению.

Решить данные научные, профессионально-педагогические проблемы можно только в том случае, если организовать образовательный процесс в студенческой учебной группе (СУГ), на синергетических принципах: антропности, дополненности, конвенциональности и т.д.

# ГЛАВА 1. ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

## 1.1. ПРЕДМЕТ, ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ, ЕЕ ОСНОВНЫЕ КАТЕГОРИИ. СИСТЕМА ОТРАСЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Истоки современной педагогической мысли зародились в Древней Греции. Понятие «педагогика» ведет свое происхождение от греческого слова «пайдагогос» («пайд» - ребенок, «гогос» - веду), и означает «детовождение». Педагогами в Древней Греции были рабы, которые сопровождали детей свободных граждан в школу. В дальнейшем педагогами стали называть людей, занимающихся воспитанием детей. Дело в том, что в Древней Греции в это время существовали научно-педагогические школы - Академия Платона (427-347 до н.э.), Ликей Аристотеля (384-322 до н.э.), где обучение вели философы. Таким образом, на начальном этапе становления педагогики как науки функции обучения и воспитания были искусственно разделены.

Проблемы воспитания души (диалоги «Федон», «Пир», «Государство»), обучения (знаменитый «Сократический диалог») интересовали основателя Академии. В «Государстве» Платон впервые представил целостную иерархию наук и типов знания. В историю науки Платон вошел как философ, интересующийся проблемами воспитания, обучения, образования человека.

Аристотель, являясь последователем, конструктивным критиком философских идей Платона, был еще и крупнейшим ученым своего времени. Аристотель является основоположником таких наук как логика, математика, психология (трактат «О душе»), этика («Этика»), политология («Политика»), педагогика. Несомненно, Аристотеля можно считать «отцом» практической педагогики, т.к. он впервые реализовал идею индивидуализации и дифференциации обучения «лицеистов» основам формирующихся наук (риторика, метафизика, физика и диалектика).

На протяжении двух тысячелетий педагогика как антропомерная система знаний, отрасль деятельности, связанная с познанием реальных явлений, процессов воспитания, обучения, развития человека, накапливала, обобщала эмпирический материал (факты, примеры, опыт, результаты экспериментов и т.д.), формулировала образцы, правила поведения, формировала теоретические представления, идеалы гармонично развитой личности.

Теоретико-методологические основы педагогики являются итогом, результатом педагогической мысли, деятельности человека. Целевое

назначение педагогической теории состоит в том, что она призвана разрабатывать целостное представление о закономерностях развития человека, осуществляемого посредством целесообразно организованного обучения, образования и воспитания. Педагогическая теория, являясь основой педагогического мышления, имеет следующие структурные элементы: «идеи - исходные положения (связующий материал); понятия (описывающий материал); законы или закономерности (объясняющий материал); принципы, правила, рекомендации (предписывающий материал)» [38, с. 9].

Теория педагогики является достаточно самостоятельной системой антропомерного знания, элементы ее не должны противоречить друг другу. Так, дидактические системы знания (теории обучения) не должны противоречить теориям воспитания человека конкретной исторической эпохи. Предмет научно-педагогической теории - это высшая форма организации научного знания, целостный комплекс, система идей, взглядов, убеждений при помощи которых наука объясняет изучаемое явление, в нашем случае, феномен развития человека в управляемых, социально контролируемых педагогических условиях.

Педагогическая теория не может быть отделена от своего базиса - эмпирической, методологической основы (фактов, событий, примеров, доказательств, иллюстраций, логических, экспериментальных способов, принципов, методов получения нового знания). «Эмпирический материал не является самостоятельным структурным элементом теории, т.к. он входит в каждый элемент как основание» [38, с. 9]. Педагогическая теория и практика как целостная система теоретических и эмпирических знаний о развитии человека в процессе его воспитания и обучения должна:

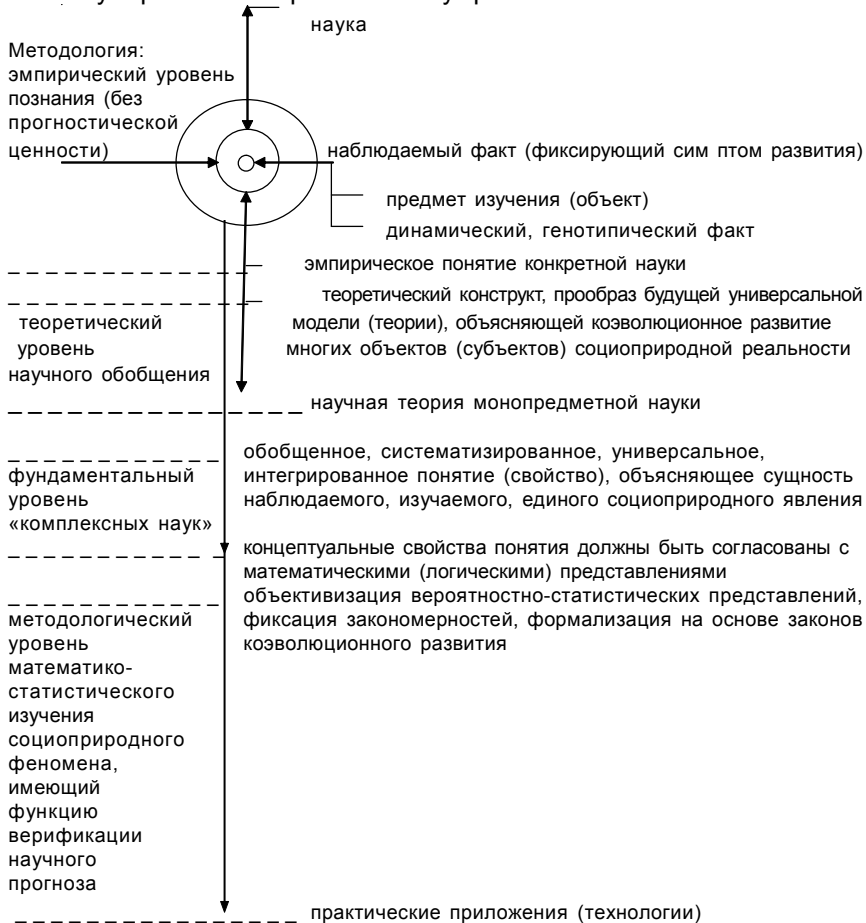
- «обладать своим составом (идеи, понятия, законы, принципы и правила);
- иметь свой объект и предмет и быть относительно самостоятельной;
- быть непротиворечивой и вместе с тем способной к саморазвитию;
- быть способной к предсказанию и прогнозированию» [38, с. 10].

Единство теории науки и методологии познания объективной реальности обеспечивает необходимую систему педагогических фактов, знаний, понятий, обучающих, воспитывающих технологий. Обобщенное, систематизированное, универсальное знание, интегрирующее представления различных антропомерных наук, является предметом педагогического рассмотрения, изучения. Концептуальные свойства универсального научного понятия должны быть согласованы с математическими (логическими) понятиями, а метанаучное знание - верифицируемо методами математической статистики. Применение методов математической статис-



тики позволяет исследователю объективно зафиксировать закономерность развития изучаемого явления (феномена), сформулировать закон коэволюционного развития социоприродной действительности. На основе познанный закономерности развития человека разрабатываются практические приложения, обучающие, воспитывающие технологии.

На рис. 1 представлено теоретико-методологическое различие научно-педагогического знания по объекту (предмету), методу, понятийному отражению и практическому приложению.



**Рис. 1. Теоретико-методологическое различие научно-педагогического знания по объекту (предмету), методу, понятийному отражению и практическому применению**

С момента своего рождения педагогика формирует собственный категориальный аппарат. Но, как и всякая другая наука, педагогика должна была изначально наблюдать, изучать, описывать, объяснять универсальный феномен, присущий предметам и другим естественных, гуманитарных наук. Этот феномен - развитие, «развитие человека на протяжении всей его жизни» [58, с. 76]. Итак, понятие «развитие» должно быть признано ключевым, фундаментальным, образующим систему координат предмета педагогики как науки и учебного предмета.

Для того, чтобы составить целостное представление о предмете изучения педагогики, с точки зрения его возникновения и развития, необходимо одновременно применить принцип целостности (системно-структурный, системно-функциональный подход) и принцип развития (генетический подход). Реализуя системно-генетический алгоритм развития («спираль» развития) представлений о сущности, основных категориях педагогической науки, можно определить современные трактовки, интерпретации понятий «воспитание», «обучение», «развитие».

Начнем с исторически первичного понятия «**воспитание**» («детовожделение»). Воспитание - это процесс формирования разнообразных видов отношений (отношение - совокупность представлений, взглядов, убеждений) человека к себе, к другим людям (лицам противоположного пола), природе, науке, обществу, труду, учебе, прекрасному и т.д. Понятие «воспитание» формализовано на основе теории психологии отношений В.Н.Мясищева.

Процесс воспитания сознательно представлен как не целенаправленный, т.к., очевидно, что цели участников воспитания могут и не совпадать. В этом случае, необходимо говорить либо о «перевоспитании», либо о «самовоспитании». Процесс воспитания в своем результате становится целенаправленным, целесообразным (с точки зрения и родителей, и педагогов, и учащихся), если цели субъектов совместной воспитательной деятельности совпадают, или близки к этому.

Процесс воспитания не совпадает с логикой процесса обучения. Эту специфику процесса воспитания отмечал А.С.Макаренко. Существуют и другие особенности процесса воспитания:

- процесс воспитания не обязательно должен быть целенаправленным;
- процесс воспитания избирателен, конкретный человек, даже выполняющий воспитательные функции, может и не быть воспитателем;
- результат воспитания отсрочен по времени.

Воспитание – явление социопсихическое, комплексное. Для пояснения данного тезиса представим соответствующую аргументацию.

Воспитание как индивидуально-ориентированный процесс предопределен физиологически. Этимологический анализ понятия “воспитание” свидетельствует об этом. Лингвистическую структуру процесса воспитания можно расшифровать следующим образом: ВОС - ПИТАНИЕ = ОСНОВА.

“Питание” является корневой основой понятия “воспитание”. Приставка “вос” означает многократность процесса “питания”. Питание - это одна из важнейших потребностей человека. Причем питание может быть как физиологическим, так и духовным. Таким образом, воспитание начинается с первых дней жизни человека. Но процесс вос-питания не исчерпывается только удовлетворением чувства голода, с молоком матери ребенок впитывает, устанавливает определенные отношения с окружающим миром, культурой. Русская пословица гласит: “Впитал с молоком матери”. Что же впитывает ребенок с молоком матери? Когда мать кормит ребенка, она делает это с определенным отношением, с любовью. Именно отношение родителей, воспитателей, педагогов и “впитывает” ребенок. ВОС - ПИТАНИЕ = ПИЩА + ОТНОШЕНИЕ .

При каких условиях воспитание ребенка будет эффективным? Воспитание, многократно воспроизводимое “питание”, имеет смысл тогда, когда ребенок “проголодался”, т.е. испытывает потребность в удовлетворении чувства “голода” (например, информационного). Потребность ребенка предшествует “вос-питанию”. Следовательно, воспитание невозможно без учета потребностей человека.

**Потребность (П<sub>1</sub>) + Вос-питание + условия (отношения) → усвоение → развитие → П<sub>2</sub>**

Фундаментальная задача педагога - это “удовлетворение” потребностей человека. Воспитателем будет тот, кто адекватно ответит на запросы, нужды развивающейся личности. Если родители, педагоги не смогут вовремя, правильно диагностировать, “не заметят” потребности личности, то потребности от этого не исчезнут, и всегда найдется другой человек, который поможет реализовать (хорошо или плохо) эти потребности.

Воспитание, осуществляемое вопреки устоявшимся потребностям человека, - это уже перевоспитание, ломка прежних, зачастую негативных стереотипов поведения и формирование положительного нравственного опыта взаимоотношений со сверстниками, миром взрослых, обществом. Своевременное, полноценное “питание” способствует развитию человека. Результат воспитания - есть развитие личности в определенных социально-экономических, исторических, семейных условиях.

Любая потребность человека - это потребность развития. Удовлетворение одной потребности порождает другую и т.д. Воспитателем для

ребенка станет тот, кто способен определить, понять и помочь осуществить насущную, актуальную потребность его развития.

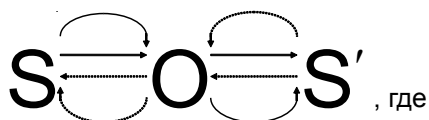
Другой не менее важной категорией педагогики является **обучение**. Обучение - это целесообразный процесс организации учителем специальных видов деятельности, направленных на усвоение (освоение) учащимися определенных (например, государственным образовательным стандартом) систем знаний, умений, навыков, соответствующего опыта деятельности и отношений, формирующихся в процессе взаимообусловленной, совместной (совместно-раздельной) учебной деятельности. Процесс обучения носит циклический характер.

Процесс познания, преподавания-учения в информационном аспекте представляет собой передачу педагогом (S) объективно существующего разнообразия учебного предмета (содержания образования) студенту (S'). С кибернетических позиций, познание, управление (соуправление) полисистемными комплексами (S и S') регулируется по принципу обратной связи, осуществляемой на рефлексивной основе.

Результат взаимодействия субъектов (S и S') образовательного процесса есть учебная информация, способствующая пониманию как содержания образования (O), так и когнитивной, мировоззренческой позиции обучающего и обучаемого. Образование понимается нами как целенаправленный, личностно-ориентированный процесс и результат освоения элементов социального опыта (содержания образования), соответствующих представлениям о мире (внутреннем, внешнем) человека исторической эпохи.

В образовательном контексте информацию как результат познания, самопознания целесообразно рассматривать как меру определенности во взаимоотношениях, взаимодействиях педагога и студента. В информационном смысле, сущность преподавания-учения как процесса управления, соуправления сводится к уменьшению, "снятию", устранению "ошибок", различий в научных представлениях педагога и студента. Причина "ошибок" в образовательной деятельности заключается в несовпадении отображения, теоретической модели - НКМ учебного предмета и реального отражения предмета изучения в сознании студента. Основной задачей совместной, коэволюционной деятельности субъектов образовательного процесса в школе следует признать уменьшение "доли субъективности" в процессе преподавания-учения.

Структуру процесса обучения, цикличность взаимообусловленного взаимодействия педагога и обучающегося, алгоритм отражения, восприятия, переработки, запоминания информации можно представить в виде схемы 1.



S - (от англ. - subject - субъект познания в философском смысле этого понятия) - педагог;

S' - субъект образовательной деятельности - студент;

O - (от англ. - object - объект, предмет) - содержание образования;

—————→ - прямая причинная (информационно-рецептивная деятельность педагога-студента) связь;

.....→ - обратная рефлексивная (аналитико-синтетическая деятельность педагога-студента) связь;

↪ - оценочно-контрольно-корректирующая деятельность педагога по изменению содержания образования, форм, методов обучения;

↪ - проявление индивидом когнитивного стиля в виде “внутренней модели внешнего мира”

### **Схема 1. Цикличность процесса обучения**

Циклический “механизм” организации учебного взаимодействия осуществляется следующим образом. Зафиксированный педагогом факт, свидетельствующий об изменении уровня профессиональной подготовки, качества знаний студента, является исходным пунктом каузального анализа. Диагностически выявленное изменение, результат образовательной деятельности требует от преподавателя принятия ответной, педагогически целесообразной реакции, развивающей или корректирующей степень компетентности студента. Взаимная причинная обусловленность, построенная на рефлексивной основе, составляет сущность педагогической деятельности.

Взаимная причинная обусловленность существует всегда, когда две переменные связаны друг с другом двумя причинными преобразованиями - одним в каждом направлении. Такое двойное отношение получило название “петли” обратной связи или “петли” Д.Хейса (269). В качестве переменных выступают находящиеся в причинно-рефлексивной взаимосвязи взаимодействующие структуры (психические процессы, опыт, направленность) личности субъектов учебно-познавательной деятельности.

На схеме 1 представлена “петля” обратной связи Д.Хейса, иллюст-

рирующая когнитивные, синхронистические, коэволюционные процессы, присущие образовательной деятельности, происходящей в педагогической системе. В “петле” обратной связи изменения, свойственные  $S'$ , являются причиной для изменения определенных элементов обучающей технологии  $S$ , а это изменение в свою очередь направляется обратно, для того, чтобы вызвать другое изменение  $S'$ , которое затем вызывает следующее изменение  $S$  и т.д. Начальное изменение  $S'$  вызывает целый ряд последующих изменений  $S$  и  $S'$  с приращением на каждом цикле. Согласно принципу аддитивности, изменения в каждой переменной накапливаются и составляют причинно-рефлексивный механизм коэволюционного развития субъектов педагогической системы.

Фундаментальной категорией психолого-педагогической науки является **развитие**. Развитие (“управляемое”) - закономерное изменения психических процессов (функций), социального опыта, направленности человека, во времени, выраженное в количественных и качественных структурных преобразованиях личности человека.

Формирование, развитие человека происходит под воздействием различных объективных и субъективных факторов. Развитие человека может происходить стихийно, а так же путем целенаправленного формирования и саморазвития. В своем онтогенезе, социализации человек проходит ряд взаимосвязанных, взаимообусловленных этапов.

Эти этапы можно представить следующим образом: “индивид-индивидуальность - личность”. Индивид - это человеческий генотип *Homo sapiens*. К.К.Платонов рассматривает индивидуальность человека как иерархическую систему его “особенностей и как индивида, и как организма, и как личности” [65, с. 60]. Индивидуальность, по К.К.Платонову, имеет несколько взаимосвязанных уровней, представим их от нижнего к высшему: сомато-морфологическая индивидуальность; биохимическая индивидуальность; физиологическая индивидуальность; процессуальная психическая индивидуальность; содержательная психическая индивидуальность; социально-психологическая индивидуальность. Социально-психологические особенности являются высшим уровнем индивидуальности. Они определяют направленность индивида, его творческий потенциал, проявляющийся в мировоззрении личности.

По К.К.Платонову, формирование, развитие личности закономерно связано с четырьмя подструктурами личности и повторяет их иерархию: биопсихические свойства, психические процессы, опыт, направленность [65, с. 232-237]. Целенаправленным обучением, воспитанием педагог может способствовать развитию психических процессов, опыта (знания, умения, навыки), направленности (потребности, интересы, мотивы и т.д.) личности.

Определив предмет педагогики как развитие человека в “управляемых” условиях, обусловленных целенаправленным обучением, воспитанием, мы признаем, что предмет педагогики находится на стыке научных интересов различных антропомерных наук, т.е. носит междисциплинарный характер. В настоящее время актуальна идея А.С.Макаренко о междисциплинарной специфике объекта педагогики как науки. В 1922 году А.С.Макаренко высказал мысль о том, что педагогика изучает не самого ребенка, ученика, его психику (это объект психологии как науки), а “объектом исследования со стороны научной педагогики должен считаться педагогический факт (явление). Педагогика изучает и ученика, и учителя в их взаимодействии, систему педагогических воздействий с включенными в нее явлениями” [48, с. 402].

Каждая наука изучает определенные феномены социоприродной реальности. Педагогика как интегративная наука связана со многими отраслями научного знания и человеческой деятельности. Науки о человеке, природе, социуме непосредственно оказывают влияние на качество профессионально-педагогической подготовки, формирование мышления студента.

Поскольку субъекты педагогического процесса (педагоги, родители) осуществляют управление развитием человека посредством организации целенаправленного обучения, воспитания, а результаты творческой деятельности человека, представленные в содержании образования, изучаются частными дидактиками (методиками).

Педагогику как науку интересуют факты (знания, умения, навыки, суждения, поступки, действия, эмоции и т.д.) не сами по себе. Важно установить первопричину возникновения наблюдаемого, зафиксированного факта. Это необходимо для того, чтобы выработать научно обоснованную, личностно-ориентированную программу обучения, воспитания учащихся. При необходимости осуществить ее целесообразную, личностно значимую коррекцию. Наука оперирует только теми фактами, которые позволяют ей проникнуть в сущность изучаемых явлений. Решая ту или иную образовательную, воспитательную задачу, педагог нередко сталкивается с тем, что в педагогических фактах проявляются различные психофизиологические, генетические, социальные и другие реальности, правильно проанализировав, осмыслив которые возможно принять педагогически целесообразное решение, действие. Для решения этой педагогической проблемы педагогу необходимо выйти за рамки объекта педагогической науки и обратиться к научным теориям других социобиологических наук, объясняющих данные факты. Сами по себе факты или их совокупности не образуют научного знания. Современные социальные, психолого-педагогические науки постоянно выхо-

дят за достаточно условные рамки своего объекта с целью всестороннего охвата изучаемого явления, процесса, поиска закономерностей, отражающих единство, целостность реального мира.

Изучением проблем обучения, воспитания, развития человека в строго контролируемых социобиологических, психолого-педагогических условиях занимаются ученые различных отраслей знания. В XXI веке все больше утверждается межсистемный, проблемный тип организации, функционирования науки. Такое развитие науки прогнозировал В.И.Вернадский: “Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам” [13, с.54]. На проблемном уровне происходит интеграция современных естественных и гуманитарных наук. Комплексными проблемами обучения, воспитания, развития человека занимаются психологи, физиологи, философы (логики), педагоги. Естественным образом осуществляется интеграция педагогики и психологии, в основе которой находится педагогический факт, его объяснение, интерпретация, адаптация в существующую психолого-педагогическую теорию. По аналогичной схеме происходит взаимосвязь педагогики и философии (логики). Сторонником такого научного взаимодействия являлся Г.П.Щедровицкий [83].

В настоящее время активно проводятся исследования, посвященные социологическим аспектам образования, проблемам, взаимоотношениям общества, государства и системы образования. В научно-педагогическом сообществе активно обсуждается идея придания отраслевого статуса социальной педагогике.

Идея диалектического синтеза, интеграции наук возникает тогда, когда один и тот же объект (предмет) начинает изучаться одновременно с разных сторон, различными науками. Методологической основой для более тесной интеграции наук служит общий для них объект изучения. Уже с XVII века учеными стали предлагаться общие классификации наук с целью объединения их в единое целое, но в то время интеграционные связи между науками были достаточно формальными. В основу классификации наук был положен фундаментальный признак функциональности.

Я.А.Коменский был одним из первых педагогов, который обосновал необходимость рассматривать педагогику и естественные науки в единстве. Он был одним из первых, кто обосновал принцип природосообразности в педагогике: при посредстве наук и искусств необходимо развивать природные дарования ученика. Я.А.Коменский, вслед за Аристотелем, считал, что стремление учиться для человека является врожденным (имманентным). Природное в человеке обладает самостоятельной и самодвижущейся силой. Научно-педагогические, мировоззренческие взгляды Я.А.Коменского способствовали осознанию педа-



гогами органического единства и взаимодействия педагогики и естественных наук в целях совершенствования содержания образования, процесса познания, обучения, изучения объекта (предмета) педагогики - ученика, воспитанника - активного субъекта педагогической деятельности.

Реальное воплощение эти инновационные педагогические идеи получили только в середине XX века в связи с распространением синергетических представлений об органическом единстве субъекта и объекта теоретической, опытно-экспериментальной, образовательной деятельности. В XX веке произошли кардинальные изменения НКМ. Создание теорий макро-, мезо- и микростроения объективной действительности потребовало полисистемных, многоуровневых моделей мироздания. Эвристическое моделирование и проектирование искусственно создаваемых материальных, виртуальных объектов (например, информационно-образовательное пространство и т.д.), моделей способствовало созданию творческого (креативного) инструментария. В плодотворное взаимодействие вступают не только науки одного профиля, например, естественнонаучного, но и науки всех профилей. Совместными научными усилиями вырабатывается новый, комплексный метод исследования, который является логическим продолжением всех предыдущих. Комплексность в научном исследовании - это не просто сложение методов различных наук, а кооперация наук при изучении общего для них объекта. Комплексность порождается самим изучаемым объектом. В основе данного когнитивного принципа находится научное положение: если объект (предмет) исследования един, то и изучающие его науки должны быть едины, соответствовать единству общего для них объекта (предмета). Эта научная тенденция развития проявилась в образовании междисциплинарных отраслей знания.

Объективная реальность (живая и неживая природа, социум) представляет собой единство систем, находящихся на разных уровнях своего развития, самоорганизации. В свете синергетических представлений, целесообразно рассматривать мир (внешний и внутренний мир человека), его единство как систему систем, развивающихся на основе общих закономерностей. Согласно синергетической парадигме, мышление субъекта познания воспроизводит не статичную модель (аналог) исследуемой системы, а саму систему как диалектически развивающийся объект, который в своем развитии проходит стадии "хаос-порядок" и (или) "порядок-хаос".

Эмпирическое и теоретическое исследование начинается с выявления связей объекта, форм его взаимодействия со средой как метасистемой. Объективный мир, будучи системой систем, представляет со-

бой полисистемный комплекс, состоящий из систем различной природы, находящихся в постоянном взаимообусловленном развитии. Полисистемное познание обязательно должно выявить генезис изучаемого системного объекта, его взаимодействие, взаимоотношения с другими системами, изучить различные разноуровневые, разнотипные единства и совокупности, взаимопереходы систем, динамику их развития.

Для получения метасистемного знания (внесистемное, синтетическое), исследователю необходимо осуществить переход от по преимуществу статического, структурного изучения явления к его конкретно-историческому, процессуальному рассмотрению. Для целостного восприятия, комплексного изучения полисистемного явления важно выявить всю совокупность факторов и условий, влияющих на его развитие. Комплексный научный метод всесторонне рассматривает изучаемый объект как единое целое, для чего необходимо такое же целостное, аналитико-синтетическое представление об объекте в мышлении.

Комплексный метод исследования предполагает коэволюционное взаимодействие, которое существует как между различными объектами, так и между составными частями, элементами внутри этих объектов. Внешние и внутренние системные проявления неразрывно связаны между собой. Таким образом, в результате такого сложного взаимодействия вырабатывается целостная НКМ, которая складывается при изучении одного объекта одновременно с разных сторон разными науками, которые применяют для этого специфические методы научного познания. Взаимосвязь наук отражает объективную взаимосвязь форм и видов движущейся материи.

Междисциплинарными, интегрированными научными проблемами становятся: изучение науки как социального явления (Science of science); изучение космоса; экологические проблемы, связанные со здоровьем человека; проблемы образования, воспитания, развития человека и многие другие социоприродные явления.

Взаимосвязь наук служит важнейшей предпосылкой к их будущей интеграции, созданию комплексных наук, изучающих объект в его целостности, единстве внешних и внутренних связей, компонентов. В основе новой классификации наук, по мнению Б.М.Кедрова, должен находиться единый объект (субстрат, носитель движения, свойств, функций), а не отдельная форма движения, функция, специфика движения [33, с. 56]. Таким единым объектом для педагогики, психологии, философии, социологии и других наук является человек.

Педагогика как наука постигает, объясняет сущность, первопричину фактов, явлений, событий, напрямую связанных с развитием человека в процессе целесообразно организованного обучения и воспитания. В

отличие от психологии, педагогика изучает развитие не само по себе, а опосредованно совместной деятельностью, как двусторонний процесс, присущий учителю и ученику. Развитие человека есть причина изменения педагогической технологии обучения (или ее компонентов), коррекции (при необходимости) воспитательной программы учителя. Следовательно, объектом педагогики следует признать комплексный педагогический факт, свидетельствующий о развитии человека, зафиксированный, обобщенный, систематизированный, приобщенный учителем к той или иной психологической теории, его объясняющей.

Объект педагогики соотносится с предметами таких наук как психология, социология, философия. Педагогика - это комплексная, полисистемная наука, которая интегрирует философские, психологические, социологические знания о субъекте педагогической деятельности - развивающемся человеке - взрослом и ребенке. Интегрирующим элементом является развивающийся человек, его знания (незнание), способы деятельности, поступки, суждения, эмоции, т.е. признаки проявления отраженной субъектности личности обучающегося, зафиксированные педагогом после проведенного воспитательного воздействия, обучения.

Таким образом, правомерно назвать педагогику метанаукой, т.к. предметом изучения науки являются не столько сами биосоциальные системы (моносистемы - субъекты педагогической деятельности; педагогические системы - типы, виды образовательных учреждений, технологии обучения и воспитания), их компоненты, структуры, функции, закономерности их развития, сколько системы взаимодействия, существующие между ними.

Знание, получаемое в процессе интересубъектного взаимодействия в педагогической системе (полисистемном комплексе), также можно определить как метасистемное, т.к. оно является синтетическим, "послесистемным". Научное знание, полученное посредством системно-генетического метода, уже не является в полном смысле этого понятия предметным, т.к. объект познания расширяется по сравнению с научными представлениями, характерными для предметоцентристской науки.

Специфика педагогической науки заключается в том, что она не только должна познать объективную реальность, облечь ее в форму знания, закона, но педагогические истины, открытые в процессе интересубъектного взаимодействия педагога и ученика (студента), обязаны быть эффективными, т.е. способствовать развитию, коэволюции субъектов педагогической деятельности. Эта особенность педагогики как науки проявляется в сопряжении теоретических и практических целей деятельности педагога, добровольно взявшего на себя ответственность за жизнь, здоровье, образование, воспитание ребенка.

Цели современной педагогической парадигмы, сформулированные в контексте системно-генетического подхода, состоят в :

- моделировании идеала (прообраза) человека исторической эпохи. Человек рассматривается как высшая ценность развития социоприродной реальности. В обобщенном виде эта цель нашла свое интеллектуальное воплощение в древнегреческой педагогической концепции, которая получила название “калакогатия” (прекрасноблагодать). Человек как результат развития, самообразования, самовоспитания трактуется как всесторонне развитая, гармоничная личность. Проблему ценностных ориентаций (ценностей), соотнесение целей и ценностей в процессе обучения, воспитания изучает педагогическая аксиология (В.И. Андреев, В.И. Гинецинский, В.П. Зинченко, В.А. Сластенин, В. Франкл, V.S. Bloom и др.);

- выявление социоприродных, психофизиологических факторов и условий развития, обучения и воспитания человека (Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов и др.). Эти проблемы должны решать следующие отрасли педагогического знания: педагогическая антропология, педагогическая валеология, педагогическая акмеология, педагогическая конфликтология;

- проектирование педагогических систем. Педагогическое проектирование рассматривается как деятельность по совершенствованию и реконструкции образовательных систем. В.П. Беспалько, В.И. Гинецинский называют эти системы педагогическими [11; 18]. По В.И. Гинецинскому, предмет педагогики - это “проектирование и исследование реальных педагогических систем” [18, с.51]. В нашем понимании проектированием педагогических систем должна заниматься педагогическая синергетика [14; 15].

В 1989 г. В.И. Гинецинский впервые предложил следующие компоненты структуры педагогического знания:

- педагогическая аксиология (изучает, систематизирует знания о целях - ценностях образовательной, воспитательной деятельности);

- педагогическая антропология (знание о человеке как активном субъекте образования - самообразования, воспитания - самовоспитания, развития - саморазвития);

- педагогическая социология (знание о социальных факторах и условиях, оказывающих влияние на образование, воспитание и развитие человека);

- педагогическая технология (знание о педагогической деятельности, способах осуществления процессов обучения и воспитания);

- педагогическая культурология (знание о культурном наследии, накопленном человечеством, структурных элементах социального опы-

та, содержании образования, используемом как средство формирования человека определенной исторической эпохи).

Современные представления о предмете педагогики - коэволюционном развитии взаимообусловленных субъектов образовательной деятельности - позволили разработать теоретическую систему педагогического знания.

Г.П.Щедровицкий так описал когнитивный механизм зарождения нового теоретического знания (предмета науки): "Два системных представления, попавших в одну науку, объединяются друг с другом в рамках третьего, более общего системного представления, т.н. конфигуратора, построенного на их основе, путем особой теоретической переработки их. Лишь после того, как конфигуратор построен и оба исходные системные представления удалось объединить и увязать друг с другом, можно считать перенос нового системного представления оправданным и обоснованным также и теоретически"[83, с. 79].

Педагогика как метанаука интегрирует на базе синергетического подхода онтологические представления философии, психологии, социологии о развивающемся человеке и создает структурно-функциональную модель объекта (предмета), общего и единого для всех этих научных дисциплин. Модель – конфигуратор педагогики как метанауки необходима для того, чтобы можно было продемонстрировать, как организовались новые предметы синтезируемых, антропомерных наук (например, педагогическая антропология К.Д.Ушинского и др.).

Моделирование сложноорганизованных, социоприродных, биосоциальных коэволюционно развивающихся систем приводит к формированию новых форм научного знания, которые не были характерны для прежних этапов развития науки. Примером такого развития научно-педагогического знания посредством моделирования является создание модели конфигуратора представлений о формировании сущности педагогики как метанауки.

Результат процесса моделирования есть модель. Модель (от лат. *modulus* - мера, образец, норма), в методологии науки - аналог (структура, знаковая система) определенного фрагмента природной или социальной действительности, концептуально-теоретическое образование. Модель необходима для хранения и расширения научных представлений об объекте, с целью дальнейшего его целесообразного преобразования, управления им.

В научном сообществе выработаны необходимые и достаточные требования к умозрительному, материальному конструированию модели как аналога объекта:

- модель должна служить средством разработки теории;

- модель должна являться средством интерпретации какой-либо теории или гипотезы о явлении, процессе. Модель должна развивать ту или иную теорию, подтверждать или опровергать выдвинутую гипотезу;
- модель должна быть средством прогнозирования развития наблюдаемых или трудно наблюдаемых процессов;
- модель должна быть экспериментально контролируемой;
- модель должна быть достаточно универсальной, чтобы описывать, объяснять многообразие связей объекта моделирования;
- модель должна быть наглядной, обозримой [21, с. 27-28].

Выявив основные требования к модели, необходимо определить процедуры ее построения в педагогике. Такие процедуры, применительно к теоретической модели обучения, разработаны В.В.Краевским. Теоретическая модель обучения строится посредством следующих научных процедур:

1) “описания педагогической действительности с помощью всех имеющихся понятийных средств;

2) описания обучения на уровне явлений средствами языка, которым пользуется педагогика, а также с помощью понятий психологии, кибернетики, вообще любых наук, в каком-либо отношении рассматривающих обучение;

3) формирование на этой основе теоретического представления о педагогической сущности обучения, позволяющего свести многообразие эмпирических знаний к их теоретическому единству” [39, с.27-28].

Итак, для создания, описания интегрированной педагогической модели на уровне ее сущности необходимо использовать поисковый тезаурус всех наук, так или иначе изучающих проблемы преподавания-учения, зарождения знаний, получения и передачи информации. Т.о., предметом научно-педагогического моделирования является совместная деятельность как система, полисистемный комплекс субъектов образовательного процесса, построенная на принципах антропности, дополнительности, обратной связи, рефлексии и конвенциональности.

Американский системолог Дж.Клир [35] разработал иерархию эпистемологических уровней системного знания (знания в науке о системах). Самый нижний уровень в этой иерархии (“0” - “исходная система”) - это система, различаемая, выделяемая исследователем из информационно-образовательного пространства как система. “Исходная система” содержится во всех системах более высоких уровней.

Система уровня “1” получила название “система данных”. Замер состояний системы производится исследователем на основе фиксации изменений состояний (параметров) ее основных переменных.

На уровне “2” (“порождающие системы”) естественным (природосо-

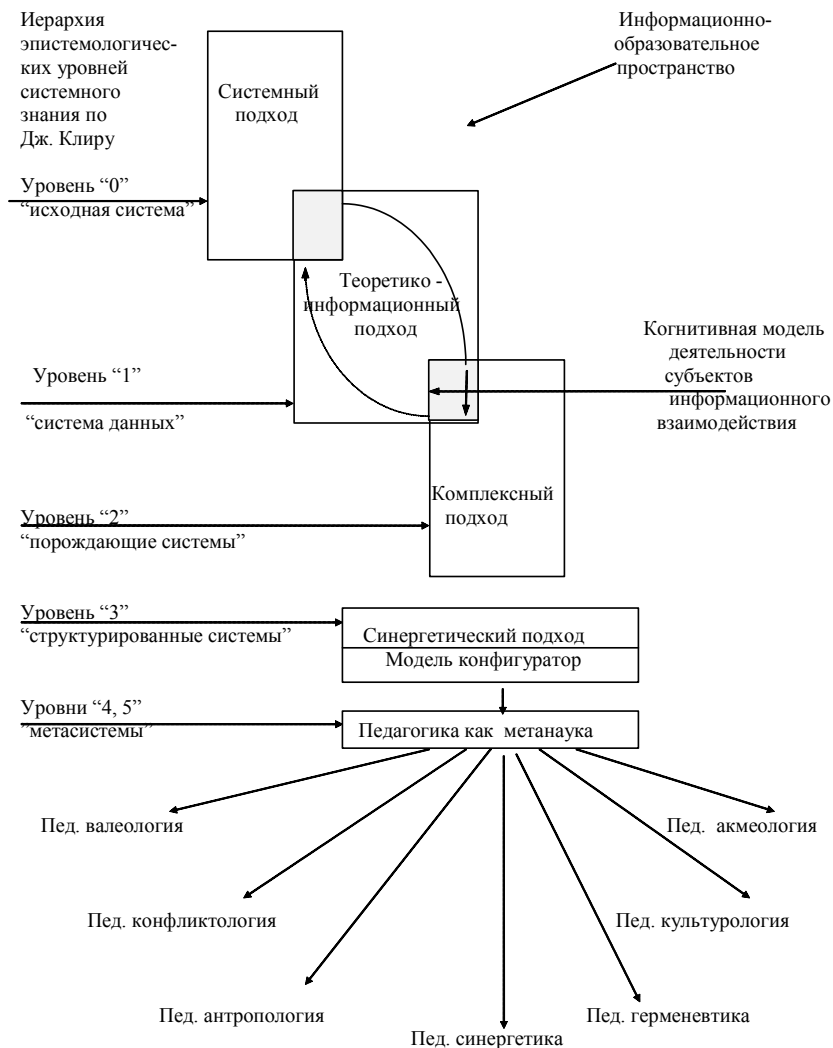
образным) или искусственным способом, под влиянием целенаправленной деятельности исследователя, формируются полисистемные комплексы - модели взаимодействия.

Уровень “3” назван Дж.Клиром “структурированные системы”. “Структурированные системы” представляют собой синтез (набор) “исходных систем”, “систем данных” или “порождающих систем”. Данные системы имеют общее параметрическое множество. Системы, образующие структурированную систему, обычно называют ее элементами. Некоторые переменные у них могут быть общими. Наличие общих переменных позволяет назвать все три типа систем структурированными исходными системами, структурированными системами данных и структурированными порождающими системами. С этой точки зрения элементы любой структурированной системы интерпретируются как подсистемы соответствующей целостной системы, которая интегрирует их. “Структурированные системы” соответствуют синергетическим представлениям о целостном, органическом единстве субъекта и объекта познания. Такая целостная, внутренне интегрированная модель может быть названа моделью конфигуратором. “Процедура построения синтезирующей структурной модели объекта получила название конфигурирования” [83, с. 88].

Метасистемное знание, которое является предметом педагогики как метанауки, отраслей науки (педагогическая акмеология и др.), интегрирующее научные представления о человеке, особенностях его образования, воспитания и развития, соответствует уровням “4 и 5” - метасистемы” по классификации Дж.Клира.

Таким образом, предметом педагогики как метанауки следует признать козволюцию субъекта и объекта научного (учебного) познания (образования, развития) и самопознания (самообразования, самовоспитания, самоорганизации). Модель-конфигуратор взаимообусловленного взаимодействия субъектов преподавания-учения и объекта научного (учебного) познания, междисциплинарных представлений о формировании сущности педагогики как метанауки представлена на рис. 2.

Изучая человека как целостное системное образование (моносистема), взаимодействующее с системными объектами различной природы, его развитие должно рассматриваться как полисистемный процесс, состоящий из конституированных фактов (суждений, поступков, действий, эмоций), свидетельствующих о промежуточных, итоговых результатах формирования личности. В полисистемной трактовке сущности человека едины философы и психологи. В педагогике становится все более актуальной идея о междисциплинарной, полисистемной специфике предмета педагогического исследования.



**Рис. 2. Модель-конфигуратор представлений о формировании сущности педагогики как метанауки**

Метасистемное знание как результат обобщения, систематизации информации, полученной в процессе взаимодействия (образовательной, воспитательной деятельности) субъектов педагогической системы, становится предметом педагогики как науки.



Взаимодействие педагога и ученика (студента) следует рассматривать как полисистемный комплекс, intersubъектный процесс, который в результате образует принципиально новое метасистемное знание. Метасистемное (от греч. meta - между, после: 1) “meta X” обозначает то, что наблюдается после X, т.е. X является причиной “meta X”; 2) понятие “meta X” показывает, что X меняется и служит названием этого изменения; 3) “meta X” используется в качестве названия того, что более высоко организовано, чем X, - это внесистемное, послесистемное, intersистемное знание. Метасистемное знание завершает переход от монопредметного взгляда на действительность к представлению объекта изучения в знании целиком, т.е. во всем многообразии его реальных форм и взаимодействий с другими системными объектами. Метасистемное знание может быть определено только после того, как выявлены другие типы системной информации, образующие полисистемный когнитивный комплекс.

Рассматривая метасистемную организацию педагогического знания, мы употребляем понятие meta (префикс) во всех трех смыслах. В педагогике метасистемное знание во всех трех его проявлениях очень важно зафиксировать, отрефлексировать. Трехединный способ формирования педагогического знания позволяет выявить этапы, структурировать многофакторный процесс развития, формирования человека. Метасистемное, антропомерное знание является результатом коэволюционного взаимодействия педагога (родителя), ученика (студента) и биосоциальной среды. Метасистемное знание призвано помочь педагогу целесообразно управлять развитием человека в процессе его обучения и воспитания, в контролируемых условиях социальной среды, педагогической системы.

Метасистемное знание как результат обобщения, систематизации разнообразной информации, полученной в процессе взаимодействия субъектов педагогической системы, становится предметом педагогики как науки. Форма существования метасистемного знания - эксплицитная. Имплитные и эксплицитные формы дидактического знания исследовал В.И.-Гинецинский [18]. В образовательной, рефлексивной, intersubъектной деятельности происходит преобразование имплитной формы педагогического знания в эксплицитную. Эксплицитная форма педагогического знания непосредственно не связана с предметным содержанием образовательной деятельности. Эксплицитная форма педагогического знания “рождается” в совместной, целесообразной деятельности, построенной на основе двойной рефлексии педагога и ученика (студента). Эксплицитная форма педагогического знания характеризуется нами как продукт взаимосвязанной учебно-познавательной деятельности субъектов педагогической системы (ученический класс, СУГ).

Систематизированные, классифицированные педагогические факты, полученные в процессе психического отражения результатов образовательной деятельности субъектов, используются в дальнейшем в качестве прогнозно-проектного основания для преобразования знаний в педагогически целесообразную форму воздействия. На фундаменте “эксплицитной формы педагогического знания вырабатываются нормы, методы и процедуры, используемые для построения программ педагогического воздействия” [18, с. 51].

Признавая междисциплинарный, полисистемный характер объекта (педагогический факт) педагогической деятельности, представляется возможным следующим образом определить интегративную сущность педагогической науки, метасистемный характер ее объекта и предмета.

Педагогика - это комплексная наука, которая интегрирует философские, психологические, социологические и другие знания, представления о субъекте педагогической деятельности - развивающемся человеке. Объектом педагогики является полисистемный педагогический факт, свидетельствующий о развитии человека, зафиксированный в контролируемых, управляемых условиях функционирования педагогических систем.

Эксплицитную форму антропомерного, метасистемного педагогического знания, которая постоянно видоизменяется в зависимости от условий неопределенности (например, “знание-незнание”, “понимание-непонимание” и т.д.) характера коэволюционного взаимодействия, неравномерности развития субъектов образовательного процесса, следует признать предметом педагогики как науки.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

- Дайте определения понятий: воспитание, обучение, развитие.
- Дайте характеристику воспитания как биосоциального феномена.
- В чем заключается цикличность процесса обучения?
- Какие идеи теории управления лежат в основе технологии обучения?
  - Раскройте структурные компоненты модели развития личности по К.К.Платонову.
  - Характеризуйте основные этапы развития личности (индивидуальность - личность).
  - На основе анализа модели развития личности К.К.Платонова определите, в чем состоит отличие предметов таких наук, как педагогика и психология (физиология).
  - Докажите, что модель развития личности К.К.Платонова сконст-

руирована на основе знания принципа системности.

- Почему предмет педагогической науки мы называем интегрированным, метасистемным?
- Что является объектом педагогики как метанауки? Покажите, например, отличие таких объектов наук, как педагогика и психология, педагогика и социология, педагогика и история, педагогика и культурология.
- Назовите основные взаимосвязи педагогики с другими науками о человеке.
- Используя источники №№ 2-5; 9, представьте систему доказательств, свидетельствующих о том, что педагогика – это наука.

#### ЛИТЕРАТУРА ДЛ Я САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И АННОТИРОВАНИЯ

1. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии.- Л., 1989.
2. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке.- М., 1990.
3. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий.- М., 1986.
4. Основы педагогики и психологии высшей школы/ Под ред. А.В.Петровского.- М., 1986.
5. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Слостенин и др.- М., 1997.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. - Ростов-на-Дону, 2002.
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности.-М., 1986.
8. Подласый И.П. Педагогика. - М., 1999.
9. Саймон Б. Общество и образование. - М., 1989.
10. Слостенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие. - М., 2003.
11. Стоунс Э. Психопедагогика. - М., 1984.
12. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика. - М., 1993.

#### 1.2. ПЕДАГОГ И СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Профессиональная деятельность педагога направлена на развитие человека посредством вовлечения его в совместный, взаимообусловленный процесс обучения, воспитания, развития, познания (самопознания), воспитания (самовоспитания). Эта особенность педагогического

труда налагает на учителя (в широком смысле этого понятия) моральную, профессиональную ответственность за результаты его деятельности и предъявляет специфические требования к личности педагога, его профессиональной подготовке.

Содержательная сторона этих требований нашла свое отражение в сущности понятия “интеллигенция”, “интеллигент”. Первоначально (вплоть до конца XIX века) этот латинский термин (от лат. *intelli(e)gentia* - знание, понимание, познавательная сила; от *intelli(e)gens* - умный, понимающий, знающий, мыслящий) употреблялся в смысле интеллекта вообще, познавательной способности человеческого разума. В России этим словом обозначали особую социальную группу, выполняющую просветительские функции в обществе. Именно в этом смысле данное понятие попало в ведущие мировые энциклопедические словари. Так, Оксфордский словарь определяет “интеллигенцию” как “часть нации, стремящаяся к самостоятельному мышлению (русск.), а американский Уэбстеровский словарь (1966 г.) уточняет это понятие “класс образованных людей, составляющих особую и наделенную самосознанием страту внутри нации, осуществляющую или приписывающую себе лидерскую роль интеллектуального, социального авангарда”.

Известный исследователь эпохи Возрождения М.Т.Петров в фундаментальной монографии “Итальянская интеллигенция в эпоху Ренессанса” определяет понятие “интеллигенция” через ведущие функции этой страты общества: “Интеллигенция - это слой общества, ведущими функциями которого являются:

- а) проектирование непосредственного исполнения серийных материальных продуктов;
- б) проектирование и непосредственное исполнение серийных идеальных продуктов;
- в) непосредственное исполнение несерийных идеальных продуктов” [61, с. 11].

М.Т.Петров, на наш взгляд, совершенно справедливо акцентирует внимание на предметности и результативности деятельности интеллигенции посредством противопоставления взаимосвязанных дихотомий понятий: “материальный продукт - идеальный продукт”, “серийный - несерийный”, “непосредственное исполнение - проектирование”.

В материальном производстве, где создаются серийные материальные предметы, ведущей функцией “технической” интеллигенции является не непосредственное исполнение, а проектирование: руководство, организация производства и технологического процесса, конструирование, а также планирование, принятие решений, контроль за управлением производством и персоналом.

В сфере создания идеальных несерийных моделей основная функция субъектов интеллектуального труда - непосредственное, творческое исполнение. Результатами креативной деятельности являются научные открытия, законы, изобретения, которые несут в себе принципиально новые знания, идеи, ценности. В этом плане смысл деятельности интеллигенции состоит в воздействии на человека, научные, научно-педагогические сообщества людей и общество в целом. Такое воздействие двояко. С одной стороны, это удовлетворение когнитивных потребностей человека: в информации, в знании. С другой стороны - это целенаправленное распространение норм поведения, ценностей, имеющих тенденцию к общезначимости. Например, педагог не просто передает социальный опыт от поколения к поколению, но и участвует в формировании качеств личности, которые необходимы человеку для успешной социализации, способствует реализации нравственного, когнитивного потенциала человека.

Педагог в силу специфики своей профессии, своего предназначения, непосредственно или опосредованно (через учеников) участвует в создании несерийных идеальных продуктов (например, создание авторской школы, научно-педагогической теории и т.д.). Кроме того, на него возложена задача по проектированию, конструированию и непосредственному исполнению серийных идеальных продуктов (учебных программ, учебников и т.д.).

Поэтому основную функцию гуманитарной интеллигенции в образовательной сфере деятельности можно определить как проектирование и исполнение идеальных серийных и несерийных продуктов. Конечно, не всякая деятельность педагога носит такой уникальный характер и проявляется в столь неповторимых результатах, в творчестве. Но, очевидно, что труд педагога - это индивидуально-ориентированный процесс с элементами авторства. Ясно и то, что социальное творчество, проектная культура, системосозидательная деятельность являются основой, составной частью образа (стиля) жизни педагога. Педагог обладает и социально-перцептивными, и темпоральными особенностями, что несомненно отличает его от людей других интеллектуальных профессий.

Труд педагога предполагает самостоятельный, нестандартный, нестереотипный характер решения социально-педагогических задач, которые естественным образом возникают в процессе обучения, воспитания, развития человека. Педагог, по определению, осуществляет отсроченные по времени "вклады" в будущее ученика, воспитанника, гражданина, нации, общества.

Активность педагога и студента в учебно-познавательной, организа-

ционно-управленческой деятельности, общении проявляется во взаимоотношенных функциях. Мы разделяем точку зрения В.А.Сластенина, что феномен профессионализма педагога (будущего педагога) проявляется в процессе реализации им функций: гностической, рефлексивно-перцептивной, проектировочной, конструктивной, коммуникативной.

Признавая равноправными, соподчиненными, взаимообусловленными, взаиморефлексивными действия субъектов педагогического процесса по проектированию, конструированию, представлению, пониманию, усвоению, распределению и обмену знаниями, способами деятельности, мы предлагаем ввести в научно-педагогический тезаурус понятие “транссубъектные” функции субъектов учебно-познавательной деятельности.

Активность субъектов в учебно-познавательной, организационно-управленческой деятельности, общении проявляется во взаимоотношенных функциях. В монографии “Структура и функции субъекта познания” В.В.Лапицкий системно представил функции субъекта познания, выделил транс-, интра-, интерсубъектные, рефлексивно-методологические функции [44, с. 99-158]. Критериями выделения транссубъектных и других функций субъекта познания служат субъект-субъект-объектные отношения по получению, представлению, объяснению, распределению, осознанию и применению научных знаний, являющихся понятийным фундаментом университетского образования.

Транссубъектные - абстрактно-всеобщие функции субъекта познания существуют независимо от типа, уровня и формы познания, интерсубъектного взаимодействия, самопознания. Интрасубъектные и интерсубъектные функции характеризуют взаимосвязи субъекта познания с носителями других типов деятельности, интерсубъектные связи внутри научного сообщества.

В целом разделяя предложенную типологию, ее структуру, мы считаем, что для характеристики совместно-раздельной деятельности педагога и студента следует выделить специфические особенности, характерные для транссубъектных функций, т.к. данные функции присущи деятельности любых субъектов познания, обладают признаками универсальности. В учебно-познавательной деятельности объект исследования, его познавательный образ (теоретическая модель), проблемная ситуация, акты коммуникации (общение по управлению процессом обсуждения, разрешения научной, учебной, межличностной проблемы) и верификации результатов учебного познания представлены в едином образовательном процессе.

Субъект познания в процессе социоантропогенеза выработал уни-

версальные, рациональные, психические структуры, методы, функции познания, которые обеспечивают принципиальную возможность адекватного отражения объективной реальности. В.В.Лапицкий выделяет в едином универсальном процессе познания следующие иерархически выстроенные функции, которые вполне отражают когнитивные процессы, характерные для профессионального обучения, воспитания студентов:

- информационно-отражательная функция;
- функция конструктивизации действительности;
- экспрессивная функция;
- функция трансляции знаний;
- регулятивная функция;
- аксиологическая функция;
- прагматическая функция.

Представим краткую их характеристику.

**Информационно-отражательная функция.** Данная функция субъекта познания неразрывно связана с единством труда, познания и общения. Она необходима для получения адекватной информации об объектах действительности. На этом этапе познания происходит переход от образного к понятийному мышлению. В учебно-познавательной деятельности педагог, студент осуществляет категориально-семантическую форму контакта с объектами познания.

**Функция конструктивизации действительности** служит когнитивной основой для пространственно-временной фиксации объектов и последовательного их перевода в предметы знания, теоретического моделирования. Инвариантно-конструктивный характер деятельности педагога обоснован в работах В.В.Краевского и И.Я.Лернера [46; 76] и нормативно закреплен в ГОС ВПО [19, с. 149].

**Экспрессивная функция** субъекта учебно-познавательной деятельности реализуется в процессе овладения языком науки, связанным с процессами символизации, кодирования, декодирования информации, математизации, формализации знаний. В экспрессивной деятельности педагог делает содержание научной, учебной информации доступным для “Других”.

**Функция трансляции знаний.** Закрепление результатов учебно-познавательной деятельности связано с накоплением, хранением и трансляцией (передачей) знаний. В классификации А.И.Щербакова данная функция получила название «информационная». Именно функция трансляции знаний реализует принципы научности и конвенциональности, обеспечивает возможность создания научно-педагогических школ.

**Регулятивная функция.** Учебная деятельность, как и любая по-

знавательная деятельность, обусловлена ее носителем (субъектом деятельности), обладающим аппаратом отражения, достаточным когнитивным опытом, внешними условиями осуществления, объектом, предметом, целью, средствами ее реализации и конечным результатом - знанием, имплицитной или эксплицитной его формой. Объективность, адекватность научного знания возможна только на конвенциональной основе.

**Аксиологическая функция.** Цель-ценность знания, информации, познания, общения является одним из важнейших регуляторов активности человека. Осознанная потребность - интерес - стимулирует мотивы деятельности, формирует целеобразование, определяет технологию целедостижения. Цель как ценность, "оценочное отношение служит необходимым элементом и важнейшим параметром сложного акта целеполагания и связано с определенной свободой выбора субъекта, ограниченной однако конкретными объективными условиями" [44, с. 113].

**Прагматическая функция.** Субъект учебно-познавательной деятельности апробирует знания и методы познания в других видах деятельности, оптимизирует, поднимает их до уровня всеобщности. Прагматическая функция реализуется субъектом познания в репродуктивной деятельности, актах креативности, является критерием истинности, объективности результатов обучения, учения.

Транссубъектные параметры, функции познавательной активности субъекта выступают в "качестве идеалов, норм познания" (44, с. 118). Транссубъектные функции научного познания удостоверяют степень адекватности образа (теоретической модели) объекту. В соответствии с ними необходимо конструировать образовательный процесс в высшей профессиональной школе.

При изучении явлений, процессов, присущих социоприродной реальности, принципиально значимыми являются также функции конвенциональности и понимания субъектов учебно-познавательной деятельности. Конвенциональная функция выражает тот факт, что знание опосредовано отношениями между субъектами познания, деятельности, общения. Степень объективности знания принимается по соглашению между субъектами научного сообщества.

По нашему мнению, функцию конвенциональности следует отнести к транссубъектным в том случае, когда речь идет о социальном познании. Эта функция субъекта познания (самопознания), взаимопознания являются неотъемлемым атрибутом успеха педагогической деятельности.

Формирование у студентов транссубъектных функций происходит в предметном, межличностном общении с педагогами, сверстниками в



условиях СУГ, которая является объективной средой актуализации, антиципации, самореализации, профессионального самоопределения человека.

Студенчество - это учащиеся высших учебных заведений. Этот термин обозначает собственно студентов как социально-демографическую группу и определяет общественное положение, роль и статус, особую фазу социализации (студенческие годы), объединяя молодежь примерно одного возраста (17-22 года) и одинакового уровня образования.

В социологической, педагогической литературе студенчество определяют то “социально-демографической”, то “социально-профессиональной”, то “самостоятельной социальной группой”. По нашему мнению, основой для базисной характеристики данной социальной группы является ведущий вид деятельности, предопределяющий дальнейший образ (стиль) жизни специалиста с высшим профессиональным образованием.

Студенческое сообщество объединено доминирующим учебно-познавательным способом самореализации, который порождает общность интересов, корпоративное самосознание, специфическую субкультуру, систему ценностных ориентаций. Социально-психологическая общность дополняется и усиливается возрастной однородностью, которой не имеют другие социально-профессиональные группы, например, педагоги как составная часть интеллектуальной элиты. Социализация студента происходит в процессе совместной, взаимообусловленной профессионально-педагогической деятельности преподавателя и обучающегося в условиях студенческой учебной группы.

Студенческий возраст, его индивидуально-личностные свойства, психофизиологические функции человека являются социоприродным, социокультурным базисом для дальнейшего развития личности, ее социализации. Студенческий этап в развитии, формировании личности человека соответствует второму периоду юности или первому периоду взрослости. В геронтологии интересующее нас возрастное развитие в жизни человека подразделяется на фазы:

- юность (12-17 лет);
- ранняя зрелость (17-25 лет).

Международная периодизация по полу подразделяет возрастные фазы развития человека более подробно:

- юношеский - 17-21 лет для мужчин,
- возраст - 16-20 лет для женщин [73, с. 125].

В 90-е годы XX века произошел возрастной “сдвиг”, понизилась нижняя граница студенческого возраста. Стали нередки случаи поступления в вуз 16-летних студентов, а 17-летние студенты стали обыденным

социальным явлением. Семнадцатилетний студент становится нормой.

Исследования Б.Г.Ананьева [ 2-5] и представителей его научной школы достаточно убедительно продемонстрировали, что в студенческом возрасте получают максимальное развитие не только физические, но и психологические свойства и высшие психические функции: восприятие, внимание, эмоции, чувства, память, мышление, общий интеллект, невербальный интеллект. Первый “пик” развития психофизиологических функций приходится на 19 лет, что соответствует возрасту студентов, обучающихся на II курсе вуза. В 20 лет большинство из вышеназванных функций (кроме психомоторных функций и динамичности торможения нервной системы) имеют устойчивую тенденцию к понижению. Следующий “пик” развития будет дифференцирован по времени. Так, “пик” общего, вербального интеллекта, а также внимания наступит в 22 года; невербального интеллекта - в 21 год; мышления, памяти - в 23 года.

Наибольшая концентрация конструктивных “сдвигов” (“сдвиг” в развитии - термин Л.С.Выготского) в развитии психофизиологических функций отмечается в 19 лет (I “пик”), что соответствует II курсу обучения в вузе, и в 22-23 года (II “пик”), нижней своей границей он затрагивает V курс обучения, а верхней границей выходит за пределы времени обучения в вузе. При шестилетнем сроке обучения в университете (уровень высшего профессионального образования: “магистратура”), второй “пик” развития приходится на время двухлетней специализированной подготовки “магистра”, которая включает практику, научно-исследовательскую и (или) научно-педагогическую деятельность выпускника. Большинство российских университетов обучает студентов гуманитарных факультетов по основным профессиональным образовательным программам, обеспечивающим подготовку по традиционной для нашей высшей школы квалификации “специалист”. Общий нормативный срок обучения по квалификации “специалист” длится пять лет, студенты заканчивают V курс в 21-22 года. В 21-22 года заканчивается профессионально-педагогическая подготовка, которая завершается итоговой аттестацией, включая выпускную работу (дипломный проект). Этот период ранней зрелости человека можно условно назвать “зоной профессионально-педагогического риска”.

В 21-22 года происходит понижение или стабилизация после понижения функционального уровня: мышления (21-22 года), общего интеллекта (20-21 года), вербального интеллекта (20-21 года), невербального интеллекта (20-22 года), памяти (21-22 года), внимания (20-21 года). В это время студент V курса должен завершать работу над выпускной работой (дипломным проектом), что, несомненно, требует от него мак-

симальных затрат времени, нервной, творческой энергии. Налицо противоречие между организационно-педагогическими задачами, сформулированными в ГОС ВПО, и уровнем развития психофизиологических функций студента.

Следующий, второй “пик” конструктивных возрастных изменений по большинству психофизиологических функций приходится на 22-23 года. Данный возрастной период в жизни современного студента выходит за пределы профессионально-педагогической подготовки в вузе, и связан с индивидуальным процессом социально-профессиональной адаптации выпускника к условиям реального производства, образовательного учреждения. Вся полнота ответственности за успешность адаптации лежит на вчерашнем студенте, будем надеяться способном к самообразованию, к профессионально-педагогической адаптации в новом для себя коллективе, к выполнению общетрудовых и общепедагогических функций.

Немаловажным фактором профессионально-педагогического становления будущего специалиста является начало периода формирования самосознания у студента. “За последние десятилетия произошел сдвиг пика становления самосознания с возраста 17-19 лет на 23-25 лет” [73, с. 155]. Феномен позднего взросления молодежи связан с тем, что студенты дольше других категорий учащейся молодежи сохраняют относительно зависимый социальный статус. Затянутый по времени процесс социализации личности, в первую очередь, зависит от длительности периода обучения в вузе. Здесь необходимо отметить другое, не менее важное социопсихическое противоречие: I и II “пики” возрастных, психофизиологических изменений не совпадают с началом формирования “реального” самосознания.

По нашему мнению, для того, чтобы сгладить “искусственно” возникшее временное рассогласование, необходимо перенести центр тяжести профессионально-педагогической подготовки на I-II курсы, сформировав в 17-19 лет у студентов механизмы самосознания посредством актуализации профессионально-педагогических потребностей, интересов. По Б.Г.Ананьеву, данный период жизни человека максимально благоприятен для обучения и профессиональной подготовки. Естественно, что в каждом конкретном случае достижение “пика” развития индивидуально, но в границах определенного Б.Г.Ананьевым временного интервала.

В процессе учебы в высшем учебном заведении студент целенаправленно ориентируется на образ жизни профессионала по профилю выбранной специальности. Специфика образа жизни студента заключается в том, что это переходная фаза в профессиональном становлении

специалиста, обретении социально-профессионального опыта и личностных качеств, присущих интеллигенции.

Необходимым условием управления процессом формирования личности будущего специалиста с высшим образованием является проектирование его социальных и профессионально-значимых качеств, знаний, умений и навыков, формирование образа (стиля) жизни.

В нашем представлении образ жизни студента имеет прогностическую направленность. В будущем, со временем, он трансформируется в образ жизни профессионала, выполняющего, кроме того, разнообразные социальные функции. Для студенческого возраста более подходит другое определение, которое объединяет сущностные характеристики его промежуточного состояния, отражает особенности его поведения. Это понятие “стиль жизни”. “Стиль жизни” - это проектируемые человеком модели поведения, способные повлиять на дальнейшую эволюцию общества.

Студенческий возраст (особенно период 17-19 лет) является наиболее благоприятным возрастом для формирования у студентов целостной, междисциплинарной НКМ, основ научного мировоззрения, оптимизации форм организации обучения, педагогически целесообразного структурирования студенческого сообщества, построения личностно-ориентированных траекторий профессионального самоопределения. Именно на первых курсах у студентов важно выработать навыки самостоятельно добывать знания, сформировать индивидуальный когнитивный стиль, выработать интерес к своей будущей профессии, активизировать интеллектуальный, эмоционально-ценностный потенциал для достижения целей самореализации в учебно-познавательной, организационно-управленческой, коммуникативной деятельности.

Студенческие годы в жизни человека - это период “изобретения” своего будущего, будущего своей страны, нации. Несомненно, что нынешние студенты являются носителями проективно-прогностических моделей “потребного будущего” для себя, для страны, общества. Рано или поздно (всему свое время) они станут определять его идеологию, политику, культуру, моду.

### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

- Какими субъективными и объективными факторами обусловлено возрастание роли педагога в современном обществе?
- Каковы социальные и профессиональные функции преподавателя высшей школы?
- Какова структура профессиональной компетенции современного педагога?

- Можно ли назвать профессию педагога творческой?
- Каковы признаки студенческого образа (стиля) жизни?
- Какие требования к профессионально-педагогической подготовке будущих специалистов предъявляет государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования?
  - Назовите наиболее оптимальные “пики” развития психофизиологических функций, присущие студенческому возрасту.

#### ЛИТЕРАТУРА ДЛ Я С А М О С Т О Я Т Е Л Ь Н О Й Р А Б О Т Ы И А Н Н О Т И Р О В А Н И Я

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.- М., 1995.
2. Основы педагогики и психологии высшей школы/ Под ред. А.В.-Петровского.- М., 1986.
3. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластенин и др.- М., 1997.
4. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону, 2002.
5. Подласый И.П. Педагогика. - М., 1999.
6. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда.- М., 1990.
7. Саймон Б. Общество и образование. - М., 1989.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. пособие.- М., 1995.
9. Стоунс Э. Психопедагогика. - М., 1984.
10. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика. -М., 1993.

#### 1.3. С Т У Д Е Н Ч Е С К А Я У Ч Е Б Н А Я Г Р У П П А К А К Ф А К Т О Р Ф О Р М И Р О В А Н И Я Л И Ч Н О С Т И Б У Д У Щ Е Г О П Р О Ф Е С С И О Н А Л А

Допрофессиональная адаптация, социализация студентов происходят в условиях реальной (контактной) группы. Отличительными чертами контактной группы являются: непосредственное общение ее участников, ограниченность задач, решаемых группой. Контактная группа, в которой реализуется определенная общественно-значимая цель (например, профессиональная подготовка молодежи) посредством совместной деятельности, получила название малая группа.

СУГ следует отнести к естественной, стационарной группе. Такая группа, в отличие от лабораторной, функционирует в реальных, жизнен-

ных условиях вуза. В психологической литературе [8; 40] существует еще одна классификация малых групп, согласно которой группы подразделяются на группы членства и референтные группы. В первом случае группа может рассматриваться просто как место пребывания индивида в микросоциуме, нормы, ценности группы он может и не разделять. Во втором случае нормы и ценности группы индивид разделяет, соотнося с ней свои установки. В реальной действительности, зачастую, группы обоих типов совпадают. К группам такого типа относится СУГ. Одной из причин этого является длительность существования группы, однородный состав, возраст, образ жизни, общий интерес, совместная деятельность. По мнению Р.Л.Кричевского, Е.М.Дубовской [40, с. 12], такое свойство, как референтность, имеет прямое отношение к интегративным процессам в малой группе, способствует сохранению ее целостности, дальнейшему позитивному развитию.

Деятельность социальной, педагогической системы в большой степени зависит от присущей этой системе “организации”. Определяя понятие “организация”, различные ученые берут за фундаментальную основу то порядок, то коммуникации, то человека - субъекта деятельности, то цель взаимодействия компонентов, элементов системы.

Организация есть:

- “система взаимосвязанного поведения определенного числа лиц” (Г.Саймон);
- “мы можем рассматривать части как организованные, когда между ними возникает коммуникация” (У.Р.Эшби);
- “организацию характеризует упорядочение частей, которые образуют единство (целое), обратно воздействующее так, что целое содействует сохранению частей” (Н.Винер);
- “организацией является только такая совокупность явлений, в которой свойства последних проявляются как функции сохранения этой совокупности и выполнения основной функции в целостности более высокого порядка” (М.И.Сетров).

“Если люди образуют некоторую систему, будучи иерархически соединенными между собой в общность для достижения совместной цели, - появляется организация” [66, с. 10]. В психолого-педагогической теории и практике именно целевая, аксиологическая функция является интегрирующим фактором организации студенческого, производственного и других коллективов (А.С.Макаренко, А.И.Донцов, А.В.Петровский и др.).

Совместная деятельность, межличностное общение вырабатывают особую структуру коллектива, которая складывается как по “вертикали” (формальная управленческая структура), так и по “горизонтали” (нефор-

мальная структура). Наличие у социально-педагогической системы формальной и неформальной структуры предполагает возможность целенаправленного “управляющего” воздействия на объект, на другого человека, группу и т.д.

Способы целенаправленного воздействия осуществляются через нормы поведения, задания и стимулы. Кроме того, будучи субъектом познания, учения, общения, личность проявляет себя в идеальной представленности (отраженности) в жизнедеятельности других людей (В.А.-Петровский). Данный психологический феномен можно отнести к интерсубъектным, косвенным, опосредованным способам взаимовлияния одного человека на “Другого”. Но социально-педагогические системы содержат в себе не только субъективный фактор регулирования индивидуального, группового, межличностного поведения. “Известно, что традиции, обычаи, мораль в довольно широких масштабах контролируют поступки и отношения людей. Есть подобный механизм и в организациях: саморегулирование производит нормы отношений и поведения, самоорганизация - неформальную структуру. Саморегулирование, самоорганизация потенциально представляют собой конструктивную силу, способную играть важную позитивную роль в функционировании организации” [66, с. 87-88].

При изучении структур и способов функционирования социально-педагогических систем необходимо учитывать присущую этой системе “организацию”. И.И.Ильясов такие системы называет “системами управляемого взаимодействия”. Системы подразделяются на виды по характеру взаимодействующих элементов и особенностям, способам регуляции:

- “системы управляемого взаимодействия при регуляциях на основе не только чувственного, но и понятийного, социализированного отражения объектов действительности и условий взаимодействия с ними. К таким системам относятся человеческие индивиды;

- система управляемого взаимодействия при регуляциях на основе коллективного понятийного отражения объектов действительности и взаимодействия с ними. К таким системам относятся группы людей...” [31, с. 125], ученические коллективы, студенческие учебные группы.

Коллективное понятийное отражение объектов действительности, целесообразное взаимоотношение с ними, управляющее интерсубъектное взаимодействие в открытых, нелинейно развивающихся социально-педагогических системах осуществляется, регулируется в процессе обучения, учения, научения. В педагогической психологии “учение” рассматривается как целенаправленный процесс накопления, усвоения индивидом социального опыта, эмпирических и теоретических знаний

и деятельности (С.Л.Рубинштейн, В.В.Давыдов, Т.В.Габай, И.А.Зимняя). Так, С.Л.Рубинштейн отводил учению как специальной деятельностью ведущую роль в освоении знаний и умений.

Немаловажное значение в процессе адаптации студента к условиям обучения в вузе имеет социальная среда, педагогическая система, в которой происходит актуализация, самореализация, профессиональная подготовка вчерашних школьников. В СУГ студент имеет возможность проявить свою индивидуальность (неповторимость, атипичность), реализовать потребность в достижении оптимальных результатов в значимых для него видах профессиональной деятельности.

Для диагностики структурно-функциональной основы педагогической системы (СУГ) экспериментатору необходимо осуществить следующие исследовательские процедуры:

- акцент на поиске в группе собственно группового - специфически групповых (системных) новообразований (типа групповых норм, ценностей, целей, решений и т.п.), изучение их влияния на соответствующие аспекты индивидуального поведения;
- обязательное соотнесение тех или иных индивидуальных характеристик членов группы с деятельностным контекстом группы;
- учет наличия в группе особых интегративных факторов, обеспечивающих сохранение ее качественного своеобразия, нормальное функционирование и развитие;
- необходимость трактовки разворачивающихся в группе процессов и отношений как многоуровневых и многомерных явлений, причем, учитывая соподчиненность групповых деятельностей, правомерно говорить и о соподчиненности производных от них систем отношений в группе, их поуровневой организации;
- рассмотрение группы как функционирующей во времени открытой системы;
- принятие во внимание наличия двух основных сфер жизнедеятельности группы как отвечающих активностям инструментального и экспрессивного типа - деловой (трудовой, инструментальной) сферы и эмоциональной (межличностной) сферы;
- подчеркивание взаимосвязи и взаимовлияния групповых феноменов;
- включение вероятностного фактора в анализ закономерностей группового процесса, понимание сложной (системной) детерминации явлений групповой жизни" [40, с. 36-37].

Социализация индивида, его актуализация, воспитание (самовоспитание) может проходить двумя путями: посредством научения с самостоятельным поиском реакции и подкрепления (традиционный предмет



исследования в бихевиоризме) и научения, осуществляемого посредством наблюдения за сформировавшейся, эталонной интеллектуальной, эмоциональной и т.д. реакцией, поступающей из различных источников - моделей поведения других людей, без подкрепления, т.е. самоорганизации.

Ценности, идеалы, модели поведения другого человека интериорируются личностью, приобретают побудительную силу и могут стать реально действующими. В этом случае мотивы выполняют функцию смыслообразования, придают отражаемой в индивидуальном сознании, модели поведения “Другого” личностный смысл, происходит целеобразование, “сдвиг” мотива на цель-ценность, превращение мотивов в мотивы-цели. Моделями могут выступать люди, с которыми мы регулярно общаемся, они определяют типы поведения, которые можно наблюдать и, следовательно, изучать. “Внутри любой социальной группы есть люди, которые привлекают к себе большее внимание, чем другие, благодаря своей власти, статусу и принятой роли” [81, с. 382]. Родители, педагоги, лично-значимые сверстники, однокурсники могут стать носителями, моделями поведения.

Проблема воспитания через наблюдение, научение, понимание в малой группе (СУГ) может быть решена, если педагог и студент составляют единое виртуальное информационно-образовательное пространство, существование которого обуславливает возможность коэволюционного развития субъектов образовательной, воспитательной деятельности. В психолого-педагогической теории традиционно выделяют следующие виды понимания (взаимопонимания), которые при определенных условиях могут стать причиной, предметом совместной коэволюционной деятельности:

- эмпатия (эмпатия - это сопереживание, переживание человеком тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек, посредством отождествления с ним, а также сочувствие - переживание собственных эмоциональных состояний, связанных с чувствами “Другого”);

- децентрация;
- идентификация (самоидентификация);
- принятие ролей;
- межличностная аттракция.

Для педагога актуальна не только эмоциональная эмпатия, но и когнитивная и предикативная эмпатия. Когнитивная эмпатия а priori присутствует в образовательной деятельности и основывается на гностических, интеллектуальных методах познания (сравнение, аналогия и т.д.). При организации воспитательного воздействия важна предикативная

эмпатия, осуществление которой позволяет педагогу прогнозировать аффективные реакции субъекта воспитания в реальных, имитационных ситуациях выбора модели поведения. Именно предикативная эмпатия как способность личности позволяет педагогу целенаправленно создавать воспитывающие ситуации, и на этой основе оптимизировать поведение и деятельность студентов.

Необходимым, результирующим компонентом, педагогической составляющей профессионально-педагогической подготовки специалиста, наряду с эмпатией является децентрация (от лат. de - приставка, означающая удаление, отмену; centrum - средоточие). Децентрация - это способ преодоления эгоцентризма личности будущего педагога, заключающийся в обоснованном изменении прежней точки зрения, которое наступает в результате дискуссионного рассмотрения спорных вопросов, связанных с профессионально-педагогической деятельностью. Свободное, компетентное обсуждение различных точек зрения по научной, моральной проблеме, которые могут быть противоречивыми, побуждает субъекта учебного познания, учения к целесообразному изменению, преобразованию прежнего смысла, понятий, суждений, представлений о собственной когнитивной, мировоззренческой, нравственной позиции.

Идентификация (от лат. identificare - отождествление) рассматривается в социальной психологии и педагогике как фактор социализации личности (А.Бандура, Т.Парсонс и др.). В гностической, образовательной деятельности на основе идентификации происходит анализ, распознавание знаковых систем, сравнение, обобщение, систематизация, классификация учебной информации. "Объектом" идентификации может выступать другой человек. В этом случае происходит процесс личностно-ценностной ассоциации индивида с "Другим", принятие его идеалов, взглядов, норм поведения как своих собственных. В педагогической деятельности феномен идентификации проявляется во взаимном влиянии, отражении, в проекции личностных качеств, ценностных ориентаций, идеалов, убеждений субъектов образовательной деятельности. Психологической основой интерсубъектной идентификации является готовность субъекта общения, деятельности поставить себя на место "Другого", переживать, чувствовать, действовать в отношении "Другого" как самого себя. Механизм постановки себя на место "Другого" (студента) проявляется "в виде погружения, перенесения индивидом себя в поле, пространство, обстоятельства другого человека и приводит к усвоению его личностных смыслов. Этот тип идентификации позволяет моделировать смысловое поле партнера по общению, обеспечивает процесс взаимопонимания и вызывает содействующее поведение" [67, с. 131].

Синергетический принцип дополнительности взаимосвязан с принципом “отраженной субъектности”, который находится в основании концепции персонализации личности (А.В.Петровский, В.А.Петровский), в которой личность рассматривается как особая форма включенности индивида во внутренний (субъективный) мир других людей, вследствие такой включенности происходит значимое для них развитие, преобразование присущей этим людям системы отношений к миру, науке (познанию), учению, труду и т.д. “Предлагая намеренно (педагог делает это в силу специфики своей профессиональной деятельности- М.В.) или ненамеренно образцы своей активности, личность специфическим образом продолжает себя в других людях, осуществляет преобразование их личностных смыслов, поведения, мотивов” [63, с. 462].

Решение проблемы воспитания (самовоспитания) интерсубъектного понимания невозможно без декодирования личностных смыслов, потребностей, мотивов поведения личности, которая в различных ситуациях по разному реализует свои социальные функции, принимая на себя определенные роли. Ролевое взаимодействие субъектов образовательного процесса многоаспектно.

Феномен социальной аттракции рассматривается в социальной психологии как взаимообусловленный процесс межличностного восприятия, понимания, принятия целей-ценностей, мотивов, установок, моделей поведения “Другого”. Традиционно аттракция понимается как особая функция, установка на другого человека, в которой преобладают положительные эмоциональные отношения между людьми. В исследованиях зарубежных психологов доказано, что феномен социальной аттракции возникает при условии внешнего “подкрепления”, т.е. целенаправленного воспитательного воздействия.

Цели-ценности, отличительные особенности студенческого образа жизни являются тем социально-психологическим фоном, на котором происходит профессиональное становление студента. СУГ рассматривается как своеобразная социально-педагогическая микросреда воспитания, преподавания-учения, познания (самопознания), взаимопознания, общения, в которой каждый индивид находит источники удовлетворения возникающих в образовательном процессе потребностей, профессионально-педагогических интересов.

Итак, важную роль в профессиональном обучении, воспитании студента, понимании человека человеком играют феномены подражания, эмпатия, межличностная аттракция и др., психологические особенности взаимодействия с группой (контактной, референтной и т.д.).

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

- Дайте понятие “малая” группа, раскройте ее организационную структуру.
- Представьте характеристику основных компонентов педагогической системы.
- Характеризуйте факторы социализации, профессионального воспитания студентов в СУГ.
- Назовите этапы развития, формирования малой группы (СУГ).
- Характеризуйте феномены интересубъектной, групповой динамики в СУГ.
- Какова роль личности педагога в формировании, функционировании СУГ?

## ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И АННОТИРОВАНИЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник.- М., 1988.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.- М., 1995.
3. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты.- М., 1991.
4. Основы педагогики и психологии высшей школы/ Под ред. А.В.-Петровского.- М., 1986.
5. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластенин и др.- М., 1997.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону, 2002.
7. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив.- М., 1982.
8. Петровский В.А. Личность в психологии: Парадигма субъектности.- Ростов-на-Дону, 1996.
9. Петровский В.А. Личность в психологии с позиций системного подхода// Вопросы психологии.- 1981.- № 1.- С. 57-66.
10. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда.- М., 1990.

## ГЛАВА 2. ОСНОВЫ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

### 2.1. ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Дидактика (от греч. didaktikos- поучающий; a didasko - изучающий) как отрасль педагогической науки изучает процесс, закономерности “преподавания-учения” вместе с передаваемым посредством него содержанием образования. Предметом исследования дидактики высшей школы является “процесс преподавания и учения вместе с факторами, которые его порождают, условиями в которых он протекает, а также результатами, к которым он приводит” [42, с. 19]. Одним из факторов повышения эффективности подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием является ее фундаментализация.

Подготовка высококвалифицированных специалистов, обладающих фундаментальными знаниями, владеющих современными техническими, производственными, управленческими, педагогическими технологиями, традиционно определяется как важнейшая задача высшей профессиональной школы.

Междисциплинарные теории, модели, достижения естественных, антропомерных наук, целостная НКМ стали неотъемлемой частью фундаментального образования, общечеловеческой культуры, мировоззренческой основой для формирования креативного профессионального мышления. “Фундаментализация высшего образования - системное и всеохватывающее обогащение учебного процесса фундаментальными знаниями и методами творческого мышления, выработанными фундаментальными науками” [59, с. 23].

Фундаментализация образования в высшей школе заключается не только в изучении естественнонаучных дисциплин, но и в целесообразной интеграции фундаментальных, гуманитарных и психолого-педагогических блоков учебных дисциплин, реализации межпредметных связей, междисциплинарных форм контроля и учета знаний студентов.

Дифференциация наук индустриальной эпохи исчерпывает свои креативные, исследовательские возможности. Современной науке присущи следующие признаки:

- исследование объектов, социоприродных явлений ведется комплексно;
- всестороннее, междисциплинарное изучение научной проблемы предполагает синтез научных знаний, наличие универсальных методов

исследования, создание транзитивных (сводимых) моделей коэволюционного развития Природы, человека, социума;

- сконструированная современным естествознанием (И.Пригожин, Г.Хакен, М.Эйген Н.Н.Моисеев и др.), теоретически обоснованная, эмпирически подтвержденная, синергетическая модель Мироздания дает субъекту познания, учения доказательное, верифицируемое представление о мире как гармоничном, кооперативном единстве живой и неживой Природы, о месте человека в этом мире;

- целостное исследование, изучение коэволюционно развивающихся социоприродных объектов способствует формированию у студентов синергетического, "дедуктивного способа мышления" (термин Н.Н.Моисеева), выработке адекватного представления о роли, месте "своей" профессии, науки в системе общенаучных знаний и практик;

- современная НКМ, построенная на основе синергетического подхода демонстрирует общность закономерностей и принципов самоорганизации (антропности, дополнительности, синхронистичности, цикличности и др.) открытых, нелинейно развивающихся систем различной природы (физических, химических, биологических, социальных, педагогических и др.);

- фундаментализация высшего профессионального образования, достижения синергетики позволяют широко использовать в учебном процессе имитационное моделирование физико-химических, биолого-химических, социально-педагогических и других социоприродных процессов, явлений, применяя экспериментальные методы, теоретико-методологические подходы естественных, гуманитарных наук.

Специфика обучения в высшей школе заключается в том, что предметом изучения является результат научной деятельности, отвечающий критерию истинности, представленный в виде законов, теоретического объяснения, прогнозирования развития явлений, процессов объективной действительности (научный текст, единичный факт, эмпирическое обобщение, теория, графическая зависимость, формула и т.д.). Наука изучается как результат познавательной деятельности - система знаний, которой присущи систематичность, полнота (целостность), достоверность.

Вузовская наука, научно-исследовательская деятельность преподавателей и студентов прежде всего характеризуется методом, понимаемым как "совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности, которая признана научным сообществом в качестве обязательной нормы, регулирующей поведение исследователя" [23, 10].

Всеобъемлющий метод научного исследования - это эксперимент.

“Каждая теория - всего лишь предположение и может быть опровергнута экспериментом” [23, с. 11].

Внедрение естественнонаучного, т.н. лабораторного эксперимента в психолого-педагогическую науку было осуществлено немецким психологом, физиологом, философом В.Вундтом в конце XIX - начале XX века. Эксперимент - это общепризнанный в научном сообществе эталон, пример научного исследования, включающий метод, необходимое оборудование (например, тест, анкеты и т.п.), условия, правила, нормы, стандарты научной деятельности, закон, верифицируемую теорию, их практическое применение. Знание, не прошедшее экспериментальной проверки, считается гипотетическим. Задача эксперимента: подтвердить или опровергнуть гипотезу. Из этой установки следует критерий научности знания: научным признается знание, которое может быть признано ложным в процессе экспериментальной проверки.

Когнитивная ценность научного эксперимента состоит в том, что содержание, структура научного знания является величиной переменной, а исследовательский метод представляет собой константу. Ученые объединяются в научные школы, если они привержены единому методу получения нового знания. Если цель науки - приращение нового знания, постижение истины, то ее способ - экспериментальное исследование социоприродной действительности. Итак, естественнонаучный эксперимент, как лабораторный, так и мысленный (моделирование), воспроизводящий уже известные факты, теории, законы, исследовательские технологии, становится фундаментальной основой, предпосылкой дидактического конструирования содержания современного профессионального образования.

“Как бы ни были развиты дедуктивные методы ... эксперимент или практическая проверка останутся фундаментом и верховным судьей для любого знания” [51, с.62]. Сходную по смыслу мысль о ценности эксперимента, экспериментального получения нового знания высказал известный американский социальный психолог, персонолог Д.Кэмпбелл. Обращаясь к начинающим экспериментаторам, он писал, что необходимо смотреть на экспериментирование “не как на панацею, а как на единственно возможный путь постоянного накопления знаний” [43, с. 38].

Общепризнанными в научном сообществе, важнейшими преимуществами эксперимента, по сравнению с другими методами научного, учебного познания, являются:

- возможность многократно и в контролируемых лабораторных, учебных условиях наблюдать изучаемое природное, социальное, межличностное явление;

- возможность в учебных целях, искусственно изолировать изучаемое явление или отдельные его элементы;
- возможность варьировать (систематически изменять или держать неизменными) условия, сопутствующие изучаемому явлению;
- возможность моделировать на одной и той же экспериментальной базе различные варианты постановки эксперимента, что дает возможность верифицировать, проверять результаты других, ранее произведенных исследований.

Научный эксперимент, его имитационная модель (лабораторный, мысленный) в высшей профессиональной школе, моделирование изучаемого явления, выявление влияния на него определенных факторов, позволяет найти скрытые, объективно существующие закономерности, которые непросто обнаружить в многообразии различных фактов.

Данные особенности эксперимента как метода исследования, обучения дают студентам реальную возможность “посетить” научную лабораторию ученого, выработать собственные способы получения нового знания. Эксперимент, его постановка в условиях учебного процесса, как никакой другой метод обучения помогает студентам осваивать технологии планирования, осуществления научных исследований, математико-статистические методики анализа, обработки полученных в результате исследований данных, стать субъектом научного сообщества.

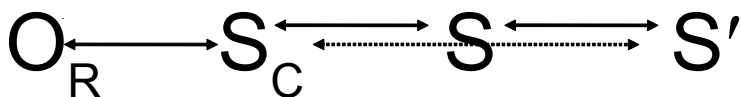
В интерсубъектной учебно-познавательной деятельности достигается системное единство с объектом познания посредством коэволюции с научно-педагогическим сообществом. На этом этапе обучения посредством постановки натурального эксперимента или виртуального (мысленный эксперимент, моделирование) происходит приобщение студентов к реальной, объективной природной и социальной действительности. Коэволюционные взаимоотношения между ученым, педагогом, студентом и объективной действительностью представлены в виде схемы 2, отражающей акаузальные связи, присущие когнитивной деятельности в вузе.

В результате взаимообусловленного S-S'-Sc-O учебно-познавательного взаимодействия достигается эквивалентность (конгруэнтность) психологических (когнитивных, интеллектуальных) состояний субъектов познания и физической (биохимической, биосоциальной) познаваемой реальности, и, таким образом, устанавливается телеологическое единство субъекта и изучаемого объекта.

Познавательная деятельность субъекта обучения, учения является необходимым условием выделения того или иного фрагмента объективной реальности в качестве самостоятельного предмета изучения. Совместная познавательная деятельность педагога и студента способ-



ствуется объективизации знания, преодолению субъективизма, свойственного индивидуальному познанию, приобщению студентов к миру “реальной” науки, соответствующей научной школе. Студент становится субъектом научного сообщества.



$O_R$  - (от англ. objective reality - реальность, действительность) - фрагмент объективной или социальной действительности;

$S_C$  - (от англ. scientist - ученый, исследователь) - субъект, представитель научного сообщества, разделяющий взгляды определенной научной школы;

$S$  - (от англ. subject - субъект познания в философском смысле этого понятия) - педагог;

$S'$  - субъект учебно-познавательной деятельности - студент.

—————> - прямая причинная (информационно-рецептивная деятельность педагога-студента) связь;

.....> - обратная рефлексивная (аналитико-синтетическая деятельность педагога-студента) связь;

**Схема 2. Синхронистическая, пространственно-временная локализация S -S' - S<sub>C</sub>- O отношений в информационно-образовательном, учебно-познавательном процессе**

Научное сообщество представляет собой совокупность различных научных школ, представляющих различные отрасли научного знания, отстаивающие педагогическими, просветительскими средствами авторские представления о НКМ, роли ученого и его исследовательской позиции, метода познания в объяснении социоприродной объективной реальности. Субъектами научного сообщества являются: ученые-теоретики, ученые-экспериментаторы, популяризаторы науки, педагоги высших учебных заведений, общеобразовательных школ, студенты.

Применение лабораторного эксперимента, методов имитационного моделирования в учебном процессе высшей школы приближает нас к решению одной из центральных теоретико-познавательных проблем естественной, гуманитарной науки: о границах познаваемости объективного мира, установлении причинно-следственной связи социоприродных явлений, креативной роли, месте исследователя в системе пространственно-временных координат, дихотомии “субъективное-объективное”. По мнению Н.Н.Моисеева, в решении данной проблемы “имитаци-

онные модели могут оказать неоценимую услугу” [51, с. 66].

В учебном процессе вуза крайне затруднительно провести экспериментальное исследование объекта изучения. Обычно в лабораторных исследованиях проводится воспроизводящее исследование. Дидактическая цель его проведения - точное повторение “эталонного” эксперимента, являющегося общепризнанным в научном сообществе, необходимого для иллюстрации, демонстрации, определения достоверности, надежности и объективности полученных результатов, учебного знания. Для преподавателя высшей школы применение методов имитационного моделирования очень важно, т.к. позволяет реконструировать объект, фрагмент объективной реальности, предмет изучаемой науки, отрасли деятельности.

Интеграция фундаментальных знаний, методов исследования с эффективными информационными и социокультурными технологиями, методами, формами обучения необходима с точки зрения выявления возможных жизненных, профессиональных траекторий развития выпускников высшей школы в будущем.

#### ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

- Продумать систему вопросов, раскрывающих цель, сущность, технологию процесса “преподавания-учения”.
- Дайте определение понятию “фундаментализация профессионального образования”.
- Назовите основные направления фундаментализации содержания профессионального образования в высшей школе.
- В чем состоит междисциплинарная интеграция в преподавании-учении, научном познании в высшей школе?
- Как фундаментализация профессионального образования в высшей школе способствует формированию творческого мышления у студентов?
- Определите роль, назначение научного эксперимента в фундаментализации высшего образования.

#### ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И АННОТИРОВАНИЯ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества.- Казань, 1988.
2. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.- М., 1988.

3. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века.-М., 1998.
4. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии.- Л., 1989.
5. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии/Пер. с англ.- М., 1976.
6. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования.- М., 1995.
7. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учеб. пособие.- М., 1997.
8. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования.- М., 2003.
9. Игнатова В.А. Основы современного естествознания: Учеб. пособие.- Тюмень, 1997.
10. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях/ Пер. с англ.- СПб, 1996.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед-х учебных заведений/ В.А. Сластенин и др.- М., 1997.
12. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону, 2002.

## 2.2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Глобальным источником содержания образования в высшей школе является культура. «Культура (от лат. cultura - возделывание, воспитание, образование, развитие, почитание) - специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [79, с.292]. Культура - это исторически определенный уровень развития общества. Проявления культурного наследия человечества многообразны. Очевидно, что культура непосредственно не может стать содержанием образования. Культура в любой форме ее фиксации (орудия труда, произведения искусства, книги и т.д.) может быть передана подрастающим поколениям лишь в том случае, если она освоена, органично включена в социальный опыт ученых, педагогов, родителей.

Культура непосредственно взаимосвязана с социальным опытом и содержанием образования. Социальный опыт - это актуальная культура, отбор из культурного наследия человечества ценностей (например,

знания, научные теории и т.д.), которые не утратили для современников своей научной, моральной, художественной значимости. В этом случае содержание образования - социальный опыт, его элементы, адаптированные к индивидуальным, возрастным особенностям учащихся.

На формирование содержания образования влияют несколько факторов. Первым фактором, влияющим на отбор содержания образования, являются потребности общества и цели, которые оно ставит перед системой образования. Вторым фактором-источником содержания образования следует назвать социальный опыт. Элементы социального опыта - это виды деятельности (материально-практическая, познавательная, коммуникативная, ориентационно-ценностная, художественная и другие).

Следующим фактором-источником содержания образования являются знания о закономерностях усвоения человеком различных элементов социального опыта. Для изучения элементов социального опыта необходимы соответствующие методы обучения, которые также необходимо отнести к факторам, влияющим на характер, степень усвоения содержания образования.

Самостоятельным, постоянно пополняющимся и изменяющимся фактором-источником являются средства обучения (исторические документы, технические средства обучения, компьютер и т.д.).

Отдельным фактором-источником выступают организационные формы обучения (индивидуальная, парно-групповая, групповая, коллективная). Важную роль в формировании содержания образования играют социально-демографические, географические условия, в которых работает школа (город, село, малокомплектная школа и т.д.). Основоплагающим фактором формирования содержания образования является педагог, его профессиональные интересы, компетентность.

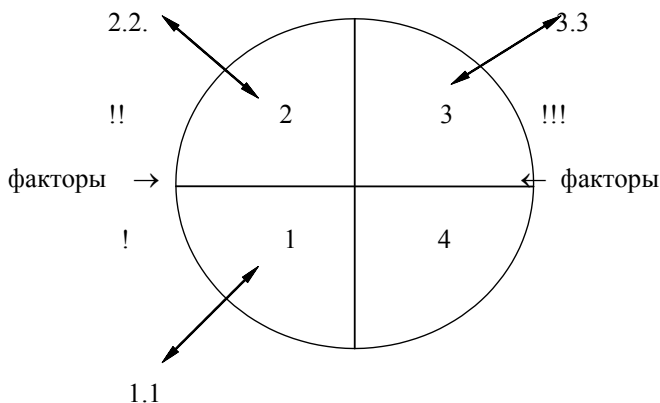
Содержание образования имеет свою структуру, элементы. По И.Я.Лернеру, таких элементов четыре [46, с. 44-70]. Первым элементом (1) социального опыта (ставшего содержанием образования.- М.В.) являются уже добытые обществом **знания** о природе, обществе, технике, человеке и способах деятельности, обеспечивающих применение знаний и преобразование действительности.

Вторым элементом (2) социального опыта является приобретенный индивидами **опыт осуществления уже известных обществу способов деятельности** как интеллектуального, так и практического характера, т.е. опыт воспроизведения известных способов познания.

Третий элемент (3) - это **опыт творческой деятельности**, призванный обеспечить готовность студента к поиску решения новых учебных и других проблем.

Четвертый элемент (4) составляет опыт эмоционально-ценностного от-


ношения людей к миру и друг другу, предполагающий знания о нормах и навыки в соблюдении этих норм. Элементы социального опыта (1→4), становящиеся содержанием образования, представлены на схеме 3.



**Схема 3. Элементы социального опыта - источника содержания образования**

“Эти элементы социального опыта постоянны и характерны для любой эпохи при всем разнообразии их реального объема и содержания. Отсутствие хотя бы одного из них делает невозможным воспроизведение и развитие культуры, а следовательно, и общества” [46, с. 64]. Между этими элементами имеются определенные связи. В частности, для элементов социального опыта характерно, что каждый из предшествующих является условием функционирования последующих. Так, без знаний невозможно ни воспроизведение способов деятельности, ни их творческое применение.

Первые три элемента всегда сопровождаются определенным эмоционально-ценностным отношением к целям, процессу, условиям, содержанию и результату обучения и формируют его, т.к. отношение всегда содержательно. Четвертый элемент социального опыта непосредственно не входит в содержание образования, но незримо сопровождает процесс обучения-учения, формируя эмоционально-ценностное отношение к происходящему на уроке, семинарском занятии и т.д. Наибольшее эмоциональное насыщение получает взаимодействие педагога и учащихся, студентов во время эвристического разрешения учебных проблем. Степень эмоциональной нагрузки обучающихся обозначена на схеме 3 восклицательными знаками (!!!).

Содержание образования напрямую взаимосвязано с методами его изучения. На схеме 3 взаимосвязь между содержанием образования и методами обучения обозначена в виде . Классификация методов обучения И.Я.Лернера включает в себя три группы методов: 1.1. - Информационно-рецептивные методы; 2.2. - Репродуктивные; 3.3. - Методы проблемного обучения.

После определения структурных элементов социального опыта появляется реальная возможность выявить принципы дидактического конструирования, необходимые для формирования содержания вузовского образования.

Педагог определяет цели, содержание, принципы, формы, методы обучения, ориентируясь на принципы дидактического конструирования содержания профессионального образования. Эти принципы являются методологическими, т.к. строятся на фундаментальной основе (НКМ) и адаптированы к образовательному процессу, реализуемому в высшей профессиональной школе.

Принципы дидактического конструирования содержания образования должны отражать современное состояние изучаемой науки, способствовать развитию, становлению профессиональной направленности педагога и студента, формированию у будущих специалистов с высшим профессиональным образованием основ научного мировоззрения.

Комплексное применение принципов дидактического конструирования содержания профессионального образования способствует “объективизации” знания, фундаментализации профессиональной подготовки будущих специалистов.

Принципы дидактического конструирования содержания профессионального образования корреспондируют с принципами обучения, порядковые номера которых указаны в скобках. Принципы дидактического конструирования содержания профессионального образования выстроены в определенной иерархии:

1 (1, 12). Принцип целенаправленности. Учет этого принципа предусматривает наличие соответствия содержания учебного предмета ГОС ВПО. ГОС ВПО определяет обязательный минимум содержания профессионально-педагогического образования.

2 (2, 5, 12). Принцип инвариантности (фундаментализации). Он обеспечивает сохранение базисных конструктов учебного предмета, соответствующих структуре, содержанию конкретной науки. Этот принцип становится определяющим в условиях существования академических свобод: “При исполнении профессиональных обязанностей педагогические работники имеют право на свободу выбора и использование методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учеб-

ников, методов оценки знаний обучающихся, воспитанников” (ст. 55, п.4. Закона РФ “Об образовании”).

3 (6, 7, 12). Принцип операциональности (функциональности) заключается в том, что совокупные единицы научной (учебной) информации, т.е. теоретические знания, должны быть операционно взаимосвязаны со способами деятельности, профессионально-педагогическими функциями специалиста. “Каждая единица знания... может быть рассмотрена как информация об объекте, как способ деятельности с элементами этой информации ... Информация должна быть усвоена, чтобы стать знанием, ее можно рассмотреть под углом зрения способа усвоения этой информации, способа ее изложения и применения” [76, с. 226].

4 (2, 3, 6). Принцип непрерывности. Обучение человека на определенном этапе (уровне) его социализации должно носить “линейный” характер. Задача “совокупного” педагога – сформировать у студентов потребность к самообразованию, саморазвитию. Саморазвитие человека средствами обучения и воспитания должно стать неотъемлемой частью его образа (стиля) жизни. Под стилем жизни мы понимаем узнаваемые модели поведения, способные повлиять на дальнейшую эволюцию человека, социума.

5 (2, 3, 5). Принцип интегративности. Реализация этого принципа предполагает оптимальное распределение общеобразовательных, культурологических и профессионально-педагогических задач между различными уровнями (первый, второй, третий) структуры высшего профессионального образования.

6 (3, 5). Принцип преемственности реализуется на интерсубъектном (диагностическом) и содержательном уровнях. Успешность обучения в вузе невозможна без психолого-педагогической диагностики довузовского уровня социализации студентов, уровня обученности и воспитанности вчерашних школьников. Для повышения качества профессионально-педагогической подготовки педагогу необходимо максимально использовать на каждом этапе многоуровневой подготовки достигнутое на предыдущем. Принцип преемственности также проявляется в осуществлении внутрипредметных (ВПС) и межпредметных связей (МПС) учебных дисциплин, изучающих различные формы бытия, развития человека. Принцип преемственности устанавливает соотношение в содержании профессионального образования общетеоретических, специальных, психолого-педагогических дисциплин, а также последовательность изучения отдельных учебных дисциплин.

7 (4, 7, 11, 12). Принцип соответствия предполагает, что содержание профессионально-педагогического образования изучается посредством адекватных ему форм, методов обучения в соответствии с целями, за-

дачами будущей профессиональной деятельности специалиста.

8 (1, 8, 9, 10, 11, 12). Принцип дифференциации и индивидуализации обучения. Он декларирует необходимость учета при конструировании содержания педагогического образования гендерных (полоролевых) особенностей студентов, их представлений о характере будущей профессиональной деятельности.

Принципы дидактического конструирования содержания профессионально-педагогического образования взаимосвязаны с принципами обучения студентов в высшей профессиональной школе. Принципы обучения мы выделяем следующие:

1. Принцип гуманистической направленности процесса “преподавания - учения”. Этот принцип выражает направленность образовательного процесса в высшей профессиональной школе на развитие личности студента, профессиональной компетенции обучающихся с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, присущих студенческому периоду в жизни человека. Психологические особенности различных возрастных групп исследованы Б.Г.Ананьевым и представителями его научной школы.

2. Принцип научности имеет непосредственное отношение к содержанию профессионального образования. Оно должно соответствовать современному уровню развития педагогики и психологии. Реализация принципа научности предполагает взаимосвязь содержания образования с педагогическими технологиями организации учебно-познавательного процесса в высшей профессиональной школе.

3. Принцип преемственности, последовательности и систематичности организации обучения в высшей профессиональной школе. Данный принцип направлен на закрепление ранее усвоенного студентами учебного материала, а также на формирование целостной НКМ, основ научного мировоззрения.

4. Принцип наглядности (визуализации) в эпоху информатизации образовательного процесса получил несколько иное толкование, отличное от традиционного. Компьютеризация образовательного процесса, создание международной сети спутникового образовательного телевидения не только позволили автоматизировать операционную деятельность студента, но и вовлечь в научный оборот, образовательный процесс разнообразную образную информацию. Посредством визуализации информационно-образовательного пространства, медиаобразования у субъекта познания, учения появляется реальная возможность выйти на образное (правополушарное) мышление. Взаимодействие компьютера и человека строится на основе синергетического принципа дополнительности, который является логическим продолжением другого, ос-



новополагающего синергетического принципа - антропного. Компьютер, субъект познания, человеко-машинная система взаимодополняют друг друга (на операционном, когнитивном уровнях), расширяют познавательные возможности человека.

5. Принцип проблемности (эвристичности) обучения. Данный принцип характерен для организации образовательного процесса в высшей профессиональной школе. В соответствии с этим принципом образовательный процесс должен быть представлен в виде взаимосвязанных проблемных задач, содержащих научное, профессиональное противоречие. Совместное, intersubъектное разрешение противоречий повышает уровень профессиональной компетенции студента. Реализация принципа проблемности в высшей школе предполагает осуществление методов проблемного изложения учебного материала, организации частично-поисковой и исследовательской деятельности студентов.

6. Только в совместной учебно-познавательной деятельности можно реализовать принцип сознательности и активности студентов, вовлекая каждого в процесс дискуссионного обсуждения профессионально-педагогических проблем, принимая решения на основе принципа конвенциональности.

7. Принцип имитационного моделирования содержания, задач, проблем, систем отношений, характерных для будущей профессионально-педагогической деятельности специалиста. Методы реализации этого принципа: деловая учебная игра, ролевая игра, организационно-деятельностная игра Г.П.Щедровицкого и др.

8. Принцип обучения и воспитания в студенческой учебной группе (малой группе). Реализация данного принципа предполагает целесообразное проектирование, комбинирование индивидуальных, парных, групповых и коллективных (фронтальных) форм организации обучения в высшей профессиональной школе. На наш взгляд, является необоснованным исключение парной формы организации обучения из учебного процесса образовательного учреждения. Материалы, результаты исследований В.К.Дьяченко показали, что совместная непродолжительная работа учащихся, практикуемая при парной организации в структуре урока, дает положительные результаты [24, с. 71-72]. Традиции организации парной формы обучения восходят к сократическим диалогам. На принципе диалогического общения, взаимодействия построены характерные для высшей школы методы обучения: игровая (имитационная) модель профессиональной деятельности, научная дискуссия.

9. Принцип "дуального управления" образовательным процессом в студенческой учебной (малой) группе. Кибернетический термин "дуальное управление" широко применяется в автоматизированных системах

управления. Управляющее воздействие имеет двойное назначение: оно служит для изучения “управляемого” объекта и оптимизации его состояния, т.е. определения конкретных действий по управлению этим состоянием. Кибернетическая схема “дуального управления” применяется в задачах по самообучению. Реализация на практике принципа “дуального управления” создает необходимые управленческие, технологические условия для организации циклической формы обучения в высшей школе.

10. Принцип “отраженной субъектности”. Влияние, оказываемое одним субъектом совместной, взаимообусловленной деятельности (витальной, “предметной”, коммуникативной, когнитивной), может быть целенаправленным или косвенным. В образовательной деятельности педагог сознательно, педагогическими средствами воздействует на студента. В процессе совместной профессиональной деятельности субъекты преподавания, познания (самопознания), учения занимаются смыслообразовательной деятельностью, т.е. обмениваются смыслами (моральными нормами, научными теориями, тезаурусами, технологиями и т.д.). Педагог, по определению, является для студента источником нового для него смысла, т.е. педагог так или иначе идеально представлен в эмоционально-волевой, интеллектуальной, духовной сферах субъекта познания, учения. Мера этой идеальной представленности в конкретном человеке есть результат действия принципа “отраженной субъектности”. Практическая реализация данного принципа обучения невозможна без двусторонней рефлексии. Теория персонализации В.А.Петровского основывается на принципе “отраженной субъектности” [62].

11. Принцип обратной связи, основанный на рефлексии, позволяет педагогу оперативно контролировать, оценивать, при необходимости корректировать как образовательную технологию, элементы, структуру, содержание образования, так и уровень подготовки конкретного студента или типологической группы.

12. Важным условием успешности обучения, освоения, закрепления, осознания практической значимости полученных знаний, учебных, профессионально-педагогических технологий является реализация в образовательном процессе принципа операционности знаний студентов. Методы осуществления этого дидактического принципа: деловые учебные игры, дискуссии и т.д.

Выявив элементы актуального социального опыта - источника содержания образования, установив системно-генетические взаимосвязи между принципами дидактического конструирования содержания профессионального образования и принципами обучения студентов в высшей школе, важно определить соответствующие формы, методы его изучения.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

- Представьте характеристику образования как социокультурного феномена.
- Какова диалектическая взаимосвязь таких понятий, как культура - социальный опыт - содержание образования? Свою точку зрения докажите.
- Определите основные принципы дидактического конструирования содержания образования. Какова их иерархия? Каким образом они связаны с принципами обучения?
- Каковы факторы отбора содержания образования?
- Какие компоненты социального опыта определяют содержание образования?
- Какие нормативно-правовые документы регламентируют минимальный объем учебной информации, максимум учебной нагрузки обучающихся, требования к образованности субъектов педагогического процесса?
- Как взаимосвязаны методы обучения и содержание образования?
- Продумать серию вопросов, ответы на которые позволили бы раскрыть уровни, структуру системы высшего профессионального образования в РФ, общие требования к образованности бакалавра, требования к знаниям и умениям по педагогике (культурологии, социологии).

## ЛИТЕРАТУРА ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И АННОТИРОВАНИЯ

1. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. - Л., 1989.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. - М., 1995.
3. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.
4. Основы педагогики и психологии высшей школы/ Под ред. А.В.Петровского. - М., 1986.
5. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Слостенин и др. - М., 1997.
6. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов-на-Дону, 2002.
7. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. - М., 1990.
8. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. - М., 1983.

### 2.3. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Итак, каждому элементу содержания образования должны соответствовать “свои методы обучения, которые могут быть определены как система последовательных действий учителя, организующих и обуславливающих познавательную и практическую деятельность учащихся по усвоению всех элементов содержания образования для достижения целей обучения” [46, с. 114].

Определив структурные элементы социального опыта - содержания образования, появляется реальная возможность построить классификацию методов обучения. Для этого необходимо реализовать основной принцип дидактики: “Зависимость сочетания различных методов обучения от задач и содержания образования”.

В высшей профессиональной школе педагог не только излагает научные факты, их интерпретации различными научными школами, знакомит студентов с научными теориями, но и раскрывает методологию и методы изучаемой науки, демонстрирует методы, способы представления научной информации.

В определении основ классификации методов обучения должны найти отражение психолого-педагогические особенности организации процесса обучения в вузе. Учебно-познавательная деятельность студентов, самостоятельная работа будущих специалистов обладает специфическими признаками, характерными для научного исследования.

При таком подходе методы обучения в высшей школе следует рассматривать как способы взаимообусловленного взаимодействия преподавателя и студентов по эвристическому разрешению профессионально-педагогических проблем, задач учебно-теоретического, репродуктивного, исследовательского характера.

Специфические особенности включения студентов в научно-исследовательскую деятельность дают возможность определить дидактическое назначение того или иного метода обучения в учебном процессе, выявить общее гносеологическое основание для разработки вузовской классификации методов обучения. Только проблемный, креативный, исследовательский подход отвечает современным требованиям к подготовке специалиста с высшим профессиональным образованием.

Если исходить из учебно-познавательной специфики организации процесса обучения в высшей школе, проблемно-репродуктивного характера дидактических задач, которые формулируются и разрешаются педагогом и студентами в совместной, взаимообусловленной деятельности, вузовские методы обучения можно свести к следующей общей классификации, состоящей из трех групп методов:

- методы, обеспечивающие отбор, представление, восприятие, понимание, усвоение, контроль, учет и аттестацию научно-теоретических знаний студентов (лекция, консультация, дискуссия, коллоквиум, зачеты и экзамены, курсовые работы, защита дипломных проектов, государственные экзамены и т.д.);

- методы применения и закрепления профессиональных знаний, выработки умений и навыков (семинарские и практические занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа студентов (СРС), педагогическая и производственные практики и т.д.);

- методы творческой деятельности с нормативно-интеллектуальным компонентом ( эвристическая беседа, методы проблемного обучения, “мозговой штурм”, исследовательский метод и т.д.).

В представленной классификации методов обучения не выделены в отдельную группу методы аттестации и учета знаний студентов. Этому факту есть свое объяснение. По нашему мнению, методы аттестации и учета знаний завершают каждый целостный цикл процесса “обучения-учения”, являются оперативным средством установления степени результативности обучения, уровня обученности студента. Объективная оценка качества обучения позволяет педагогу не только скорректировать отдельные компоненты учебно-познавательной деятельности, но и применить дополнительные индивидуально-ориентированные методы, технологии обучения, позволяющие преодолеть субъективность студента в “учении-познании”.

Комплексное применение разнообразных методов обучения, объединенных единой дидактической целью, позволяет учитывать особенности изучаемой науки, решать образовательные и воспитательные задачи в каждом целостном разделе учебной программы, сочетать изучение теории с овладением практическими умениями и навыками.

Процесс “преподавания-учения” носит взаимообусловленный характер, предполагающий ответ на ряд взаимосвязанных вопросов: “Кто учит?”, “Кого учат?”, “Чему учат?”, “Как учат?”. Эта взаимосвязанная и взаимозависимая теоретико-информационная деятельность преподавателя и студентов по достижению целей обучения и составляет первую группу методов обучения. В данную группу методов обучения, входят: лекция, консультация, дискуссия, коллоквиум, зачеты и экзамены, курсовые работы, защита дипломных проектов, государственные экзамены и т.д. Для процесса обучения в высшей школе характерны: лекция, консультация и научная дискуссия. Рассмотрим более подробно цели, задачи, организационные структуры, этапы проведения данных методов обучения.

Обучение в высшей профессиональной школе невозможно без по-

стоянной и систематической самостоятельной работы студентов. Важным методом обучения, целенаправленного руководства самостоятельной работой является лекция. Основная цель вузовской лекции - формирование ориентировочной теоретико-методологической основы для последующего изучения студентами учебного материала. В учебном процессе лекция выполняет научные, мировоззренческие, воспитательные функции. Лекция призвана раскрыть перед студентами понятийный аппарат изучаемой науки, ее логику, актуальные решенные и нерешенные проблемы, показать ее место в системе наук, формировать профессиональные интересы. Лекция в значительной степени определяет содержание, формы организации других видов учебных занятий.

Традиционно логико-педагогический план лекции состоит из трех основных этапов [71; 69; 59]:

1. Вводная часть. На этом этапе формируются цели, задачи, план лекции. Дается краткая историко-научная характеристика рассматриваемой проблемы, анализ современного состояния проблемы. Во вступительной части лекции устанавливаются структурно-логические взаимосвязи лекционного материала с учебником, содержанием ранее изученного. Завершается вводная часть представлением списка научно-методической литературы.

2. Изложение. Систематизация, классификация научных фактов, событий, явлений. Демонстрация опыта, описание эксперимента. Характеристика различных точек зрения на проблему. Представление системы доказательств, верификация результатов исследований различных научно-педагогических школ. Определение автором лекции своей мировоззренческой позиции. Область применения результатов научных исследований: формулирование выводов, показ связей теории с производством, педагогической практикой. Анализ достоинств и недостатков предложенных методик, технологий.

3. Заключение. Формулирование основного вывода. Формирование установки для самостоятельной работы. Методические советы. Ответы на вопросы студентов.

Вузовская лекция является фундаментальным, информационно-рецептивным методом обучения (по классификации методов обучения И.Я.Лернера) и в тоже время коллективной (фронтальной) формой организации обучения студентов.

В целях оптимизации познавательной активности студентов содержание, логика, структура лекции соответствовать ведущим принципам дидактики:

- научности. По закону РФ “Об образовании” (ст. 55, п.4) преподаватель может самостоятельно выбирать учебники, учебные пособия,

необходимые для обучения; устанавливать, какие теоретические знания, теории, законы, методы их изучения он должен изложить обучающимся, конечно, без искажения научной достоверности;

- “соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки” [59, с. 73], методам учебно-познавательной деятельности, формам организации учебного процесса в вузе;

- систематичность и последовательность изложения научного содержания образования выражается в установлении логических взаимосвязей с предметами других смежных наук, разумном соотношении теоретического и практического учебного материала, в гармоничном единстве структурных составных частей лекции, в четком выделении ВПС и МПС, фундаментальных идей, формулировке выводов;

- доступности. Принцип научности лекции взаимосвязан с принципом доступности, который предполагает осуществлять теоретико-методологическую опору на имеющуюся у студентов систему преемственных представлений, понятий, знаний о предмете изучения;

- визуализация научной информации, создание мультимедийного видеоряда, включение образно-эмоционального мышления студентов в процесс познания способствует более успешному восприятию, пониманию, закреплению, последующему воспроизведению учебного материала;

- связь теории с практикой. Реализуя этот принцип дидактики, лектор должен раскрыть связь теоретических знаний, закономерностей развития явлений, процессов с их практическим, технологическим применением.

В зависимости от дидактической цели, содержания учебного материала лекции могут подразделяться на следующие виды: вводная лекция, обзорно-повторительная лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация, бинарная (от лат. binarius - двойной) лекция, лекция с заранее запланированными ошибками [ 59, с. 108-114].

Назначение **вводной лекции** – ознакомить студентов с целью, задачами учебного курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. В вводной лекции обязательно ставятся проблемы, выдвигаются гипотезы, определяются перспективы развития изучаемой науки, осуществляется связь теории с практикой будущей работы специалиста.

**Обзорно-повторительные лекции** читаются в конце раздела или курса. Основная дидактическая задача обзорно-повторительной лекции - систематизация, повторение изученного учебного материала. В обзорно-повторительной лекции могут быть рассмотрены наиболее трудные, системообразующие разделы учебного курса. Как правило, обзорно-по-

вторительные лекции читаются непосредственно перед сдачей экзаменов или выходом на производственную или педагогическую практики.

В отличие от информационной лекции, на которой преподносится и объясняется теоретический материал, на **проблемной лекции** новое знание вводится как неизвестное, которое необходимо “открыть”. Новый теоретический материал представляется в виде проблемной задачи. В ее условии имеются противоречия, которые в процессе совместного обсуждения необходимо обнаружить и разрешить. Задача педагога состоит в том, чтобы создать проблемную ситуацию и разработать пути ее решения. Успех проблемной лекции зависит от профессиональной компетенции преподавателя, способности, готовности студентов решить проблемную задачу, т.к. время лекции ограничено.

Внедрение **лекций-визуализаций** в учебный процесс вуза связано с широким распространением информационных технологий, которые позволяют по-новому трактовать, реализовывать принцип наглядности. Лекция-визуализация представляет собой вербальную информацию, преобразованную в визуальную форму.

Видеоряд не только дополняет дидактические возможности словесного способа обучения, но и формирует у студентов образное мышление, обеспечивает разностороннее усвоение нового учебного материала, способствует систематизации имеющихся и новых знаний, демонстрирует на практике различные способы, приемы представления, восприятия информации.

**Бинарная лекция** - диалогическая разновидность проблемной лекции. В процессе бинарной лекции формулируются и обсуждаются, как правило, двумя преподавателями различных, смежных специальностей, представителями двух научных школ, проблемные вопросы теоретического или практического характера.

Для эффективного проведения бинарной лекции необходимо, чтобы:

- диалог преподавателей демонстрировал культуру дискуссии, совместного решения проблемы;
- втягивал в обсуждение студентов, побуждал их задавать вопросы, высказывать свою точку зрения;
- актуализировал имеющиеся у студентов знания, необходимые для понимания диалога и участия в нем.

Подготовка к лекции такого типа предъявляет особые требования к ее участникам, организаторам:

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



### **Лекция с заранее запланированными ошибками призвана:**

- активизировать внимание студентов;
- развивать их мыслительную деятельность;
- формировать умение выступать в роли экспертов, рецензентов.

Лекция с заранее запланированными ошибками одновременно выполняет стимулирующую, контрольную и диагностическую функции, помогает установить трудности усвоения предыдущего учебного материала.

Подготовка к лекции с заранее запланированными ошибками состоит в том, чтобы заложить в нее определенное количество ошибок содержательного, методического, поведенческого характера. Их список преподаватель предъявляет студентам в конце лекции. Задача студентов состоит в том, чтобы по ходу лекции отметить ошибки, фиксировать их в конспектах. Возможен вариант оперативного нахождения и обсуждения найденных ошибок, чтобы исключить их тиражирование, запоминание рядом студентов. Данный тип лекции широко применяется в американских университетах.

Рассматривая проблему взаимоотношений студента и учебного материала как информационной системы, изменения информационного содержания в процессе обучения, известный американский ученый Г.Ферстер писал, что "при обучении ... следовало бы позволить системе оставаться приспособляемой, т.е. вносить информацию таким способом, чтобы система в каждой данной ситуации была бы в состоянии осуществлять проверку гипотезы, действительна она или нет. Этого можно добиться только, если среда (учебная информация.- М.В.), в которой находится система, не является абсолютно детерминированной, а имеет некоторые флуктуации".

Эти флуктуации можно толковать как вещи, зависящие от данной "системы отсчета", т.е. от преподавателя. Иллюстрируя данное положение, Г.Ферстер приводит следующий пример из своей педагогической деятельности: "... когда я преподаю в аудитории и хочу, чтобы студенты запомнили что-нибудь особенно хорошо, я обычно допускаю ошибку, а они указывают на нее: "Вы сделали ошибку, сэр". Я говорю: "О да, я сделал ошибку", и они запоминают это значительно лучше, чем если бы я не сделал ошибки" [78, с.139].

Эффективность лекции с заранее запланированными ошибками возможна при строгом соблюдении принципа научности.

**Консультация** предназначена для оказания оперативной педагогической помощи студентам в их самостоятельной работе по разрешению различных когнитивных, методических проблем. Традиционно консультацию связывают с лекционными, практическими, семинарскими

занятиями, подготовкой к зачетам и экзаменам. Консультация представляет собой вопросно-ответную беседу, поэтому необходимо приучать студентов к мысли о том, что к консультации необходимо готовиться: проработать конспект, изучить основную и дополнительную литературу, чтобы задавать вопросы по существу.

Основные функции консультации состоят в:

- развитии интереса к избранной профессии;
- приобретении студентами навыков самостоятельного учебного и

научного поиска;

- дополнении, уточнении полученных теоретических знаний;
- закреплении знаний;
- установлении уровня компетентности студента;
- изучении индивидуальности студента.

В научно-методической литературе выделяют несколько классификаций консультаций. Классификация, построенная в зависимости от контингента студентов:

- индивидуальные;
- групповые;
- поточные.

Классификация, построенная в зависимости от этапов проведения учебно-познавательной деятельности:

- вводные;
- текущие;
- итоговые.

Классификация, построенная в зависимости от дидактических целей, задач учебного процесса:

- установочные;
- методические;
- контрольные;
- проблемные.

Все три классификации включают в себя четыре элемента учебного, межличностного взаимодействия: вопрос, обсуждение, разъяснение, совет. Вопросы, задаваемые на консультации, можно подразделить на четыре группы:

- “обусловленные пробелами в знаниях или несформированностью учебных умений;
- вызванные неточным, неадекватным восприятием и осмыслением материала, неверно сформированным способом деятельности;
- нацеленные на получение дополнительной информации, расширяющей границы учебного курса;
- проблемные, ориентированные на обсуждение, полемику, выяс-

нение точек зрения и предполагающие собственную поисковую деятельность обучаемого” [ 69, с. 31].

В настоящее время, когда значение самостоятельной, индивидуальной работы студентов существенно возрастает, роль консультации повышается. Психолого-педагогическая особенность данного метода обучения состоит в том, что к консультации должен быть готов не только преподаватель, но и студент.

**Дискуссия.** В современных условиях модернизации системы образования в вузах широко используются различные варианты сочетания традиционной структуры лекции с другими методами обучения, например лекция–беседа, дискуссия. Эти методы взаимодействия педагога и студентов рассматриваются не как информационный монолог, а как активный диалог с коллективом собеседников. Особенность научной дискуссии в отличие, допустим, от спора заключается в том, что для выяснения истины необходимо исследование различных точек зрения на проблему, нужен диалог, в котором общаются оппоненты, и они стремятся не к словесной победе, а к согласию, к взаимопониманию, через анализ и синтез мнений.

Для того, чтобы понять методику подготовки и проведения дискуссии обратимся к определению. Дискуссия (от лат. discussio - рассмотрение, исследование) - это коллективное исследование проблемы, в котором каждая сторона, оппонирова (опровергая) мнение собеседника, аргументирует (отстаивает) свою позицию (концепцию) и претендует на достижение цели (истины). В данном понятии представлены основные этапы исследования научной проблемы. Субъектами дискуссии являются обычно две оппонировающие стороны, ведущий (модератор).

Цели дискуссии. Цели дискуссии могут быть различными. Вот, например, некоторые из них:

- обмен мнениями;
- поиск выхода из сложного положения;
- решение проблемной ситуации;
- получение дополнительного знания;
- выработка приемлемого для всех сторон решения;
- отбор конструктивных предложений;
- пополнение банка идей (“мозговой штурм”);
- систематизация знаний о предмете.

Одна из важнейших задач ведущего - сформулировать тему и проблему для обсуждения. Тема определяется исходя из цели, интересов участников дискуссии, актуальности проблемы. Затем формулируется основной тезис. В научной литературе выделяют следующие научно-методические требования к формулировке основного тезиса:

- он должен утверждать главную мысль или отрицать общепринятое мнение и соответствовать цели дискуссии;
- быть кратким, ясным, легко удерживаться в памяти;
- непременно содержать опорное понятие, входящее в тематику обсуждаемых вопросов.

Каковы же основные принципы организации и проведения дискуссии? Их несколько:

- нахождение истины возможно только при обсуждении различных точек зрения;
- вовлечение каждого из участников в дискуссию;
- обсуждается не личность, а суждение, поступок, действие;
- признается авторитетным только то высказывание, которое основывается на достоверном знании предмета обсуждения;
- необходимо стремиться правильно понять позицию оппонировавшей стороны, воспринимая не только словесное выражение, но и вкладываемое содержание;
- представлять утверждения оппонента следует корректно, не искажая их и не приравнивая никаких чуждых этим утверждениям смыслов;
- необходима четкая формулировка мысли;
- поощрение конструктивной дискуссии между участниками;
- открытое обсуждение дискуссионных вопросов, не допускающее умолчаний, ссылок на неуместность и т.п.

Процесс поисковой мыслительной деятельности при обсуждении научной проблемы проходит несколько этапов:

1. Информирование. На этом этапе главное - вступительное слово ведущего, где он излагает замысел дискуссии, объявляет основные вопросы для обсуждения, по которым будут сделаны научные сообщения, очерчивает границы обсуждаемой проблемы, определяет правила, принципы ее проведения.

2. Аргументация. Выступление основных докладчиков с представлением возможных аргументов для доказательства или опровержения ведущего тезиса. Модератор должен внимательно наблюдать за доказательством (аргументацией) представителей сторон, замечать противоречия, ошибки в их рассуждениях. Его главная задача - следить за научной достоверностью выводов оппонировавших сторон.

3. Замечания. Задавать вопросы выступающему и возражать ему по ходу сообщения можно только с его согласия. На этом этапе выявляются, обобщаются и систематизируются возражения, сомнения и вопросы со стороны оппонента и аудитории.

4. Опровержение. На этом этапе выступающие отвечают на вопросы, защищают свою альтернативу, нейтрализуют возражения и сомнения оппонентов.

5. Критика. Проверка предложенной идеи, реконструкция аргументации с целью проверки ее на истинность. Этапы опровержения и критики в данном случае совпадают.

6. Контраргументация. Защита альтернативы после критического анализа, обмена мнениями дискутирующих сторон. Контраргументация - иногда единственное средство для продолжения конструктивного обсуждения проблемы, продвижения к истине. Это самый сложный этап для ведущего - обмен мнениями и оппонирование. Модератор должен быть готов создать атмосферу доверия и не допустить взрыва эмоций. Он должен заботиться, чтобы оппоненты не злоупотребляли критикой, следить за тем, чтобы критика носила конструктивный характер.

7. Выработка решения. На этой стадии к публичному обсуждению, исследованию проблемы подключаются все желающие выступить на той или другой стороне. Идет взаимная проверка предлагаемых решений проблемы. На этом этапе ведущему необходимо сделать обобщения, отметить положительные и отрицательные моменты в аргументации обеих сторон. В процессе обмена мнениями у всех участников дискуссии складывается представление о том, кто ближе к истине.

8. Завершение. Завершение дискуссии предполагает принятие решения, но не всегда у участников вырабатывается единое мнение. Основная задача модератора - четко определить, чья позиция отличается более сильной аргументацией, новизной, имеет научную и практическую ценность. В случае невозможности прийти к общему мнению ведущий может создать экспертную группу из представителей оппонировавших сторон для выработки согласованного решения проблемы.

Практика проведения научных дискуссий показывает, что участников дискуссии необходимо готовить. Опыт говорит о том, что оптимальное количество собеседников - 3-5 человек от каждой стороны, включая основного докладчика. Ведущий должен заранее продумать, как организовать дискуссию, а именно:

- как сделать вступление;
- кому выступить первым;
- в каком порядке оппоненты обмениваются мнениями;
- как, какими средствами поддерживается интерес к проблеме;
- как и чем нейтрализовать демагогов;
- как сформулировать основной результат.

Для успеха обсуждения дискуссионной проблемы многое зависит от альтернативных лидеров, выступающих с содокладами. Они должны обладать следующими личностными, профессиональными качествами: независимостью суждений, критичностью мышления, умением защищать свою точку зрения, иметь продуманную концепцию, быть способ-

ным объединить сторонников. При обсуждении проблемы также важны свободная речь, коммуникабельность, выдержка, уважение собеседника, соблюдение этических правил, принципов полемики, чувство юмора.

К методам применения и закрепления профессиональных знаний, выработки умений и навыков относятся: семинарские и практические занятия, лабораторные работы, самостоятельная работа студентов, педагогическая и производственные практики.

**Семинарские и практические занятия** выступают важнейшим средством установления оперативной информационной обратной связи между преподавателем и студентом. Если вузовская лекция обязана заложить основы теоретических знаний по предмету, то семинарские и практические занятия должны углубить, расширить теоретико-методологические знания, выработать навыки самостоятельной работы, профессионального, научного мышления.

Основные задачи практических занятий в вузе можно сформулировать следующим образом:

- “углубление и уточнение знаний, получаемых на лекциях и в процессе самостоятельной работы;
- формирование интеллектуальных умений и навыков планирования, анализа и обобщений;
- овладение действующей техникой (машины, приборы, аппаратура, компьютер и т.д.);
- накопление первичного опыта организации производства и технического управления им;
- овладение начальными навыками руководства людьми на производстве и т.д.” [71, с. 67]

Организационная структура практических занятий в основном традиционна: вступление преподавателя, вопросы студентов по обсуждаемому, изученному учебному материалу, основная практическая часть, включающая студенческие сообщения, представленные в различной форме (доклад, содоклад, устный ответ и т.д.), рефераты, решение задач, наблюдения, учебные эксперименты и т.д., заключительное слово педагога.

Наиболее распространенной разновидностью практических занятий являются семинарские занятия. **Семинарские занятия** (от лат. *seminarium* - рассадник) сочетают в себе элементы научных дискуссий, сообщений студентов, комментарии, оценки и экспертное заключение преподавателя. В процессе подготовки и проведения семинарских занятий студенты овладевают научным аппаратом, приобретают навыки работы с монографической литературой, оформления научных работ, овладевают искусством устного и письменного изложения со-

держания изученного учебного, методического, научного материала, защиты различных научных положений и выводов.

Семинарские занятия в высшей школе решают две практические задачи: передача студентам определенного объема учебной информации и вооружение их рациональными способами и средствами самостоятельного поиска и добывания знаний.

В высшей школе практикуют три основных типа семинарских занятий:

1. “Семинар, имеющий основной целью углубленное изучение определенного систематического курса и тематически прочно связанный с ним.

2. Семинар, предназначенный для основательной проработки отдельных наиболее важных и типичных в методическом плане тем курса или даже одной темы.

3. Семинар исследовательского типа с тематикой по отдельным частным проблемам науки для углубленной их разработки” [59, с. 117].

В дидактической литературе выделяют следующие функции семинарского занятия:

- детальное изучение наиболее важных и сложных тем;
- расширение знаний с учетом специфики профессиональной подготовки будущих специалистов;
- приобщение студентов к практической работе, вооружение умениями по своей будущей специальности;
- совершенствование и закрепление полученных знаний, умений и навыков;
- приучение самостоятельно работать с книгой по специальности;
- воспитание потребности высказывать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемой проблемы, доказательство и отстаивание своего мнения;
- проверка знаний, умений и навыков студентов” [60, с. 130].

Критериями оценки качества семинарского занятия считаются следующие:

- целенаправленность - постановка проблемы, стремление связать теоретический материал с практикой;
- планирование - выделение главных вопросов, связанных с профилирующими дисциплинами, знакомство с последними достижениями науки и техники по предмету;
- организация работы - умение вызвать и поддержать дискуссию, конструктивный анализ всех ответов и выступлений студентов, заполненность учебного времени обсуждением проблем;
- стиль проведения занятий - оживленный с постановкой острых воп-

росов, возникающей дискуссией или вялый, не возбуждающий мысли;

- отношение преподавателя к студентам - уважительное, в меру требовательное или равнодушное;
- отношение студентов к преподавателю - уважительное или безразличное, критичное;
- управление группой - преподаватель быстро устанавливает контакт с участниками семинара, уверенно и свободно держится в группе, разумно и справедливо взаимодействует со всеми студентами или, напротив, делает много замечаний, допускает повышенный тон, опираются в работе на нескольких студентов, оставляя пассивными других;
- заключения преподавателя - квалифицированные, убедительные или не обогащающие знаний студентов, не содержащие теоретических обобщений ;
- студенты ведут записи на семинарах - регулярно, редко или вовсе не ведут [56, с. 127-128].

В процессе семинарских занятий у студента должны вырабатывать собственные убеждения, оценки изучаемых явлений, а также умения и навыки аргументированно излагать свои мысли. быстро и четко ориентироваться в проблемных ситуациях, внимательно выслушивать и правильно понимать точку зрения своего оппонента, соблюдать правила логики в дискуссии.

**Лабораторные работы.** Интегрировать теоретико-методологические знания и практические умения и навыки студентов едином процессе деятельности учебно-познавательного, исследовательского характера позволяют лабораторные (от лат. labor - труд, работа, трудность) работы.

Лабораторные работы в высшей школе стали одним из важнейших методов самостоятельной работы студентов в учебное время. Повышение их роли связано с фундаментализацией содержания образования в высшей школе, внедрением научного эксперимента в учебный процесс, вследствие чего практически все выпускники университета должны быть подготовлены к исследовательской работе.

Теоретический материал, с которым студенты ознакомились на лекции, служит основой для проведения эксперимента, постановки, решения других лабораторных задач. Выделяют три основные формы проведения лабораторных работ: фронтальная, цикловая, индивидуальная.

Фронтальная форма проведения лабораторных работ предполагает наличие единого учебного задания исследовательского характера.

Цикловая форма проведения лабораторных работ применяется в том случае, если учебный материал можно разбить на логически взаимосвязанные порции.



При индивидуальной форме проведения лабораторных работ каждый студент, как правило, выполняет лабораторные задания самостоятельно. Все студенты работают над различными темами. Очередность выполнения тем регулируется графиком. Индивидуальная форма проведения, организации лабораторных работ педагогически наиболее эффективна, т.к. позволяет определить научные интересы и склонности отдельных студентов, но требует постоянного контроля со стороны преподавателя.

Лабораторные работы имеют определенную специфику в зависимости от конкретной учебной дисциплины, изучаемой науки. Поэтому в данном случае более уместны частнодидактические, чем общепедагогические рекомендации.

**Самостоятельная работа студентов (СРС).** Некоторые методы учения в высшей школе относятся к внеаудиторной учебной работе. К таким методам относится СРС. В СРС наиболее полно реализуется самостоятельность студентов, руководящая роль преподавателя осуществляется опосредованно, через систему влияний на студента во время аудиторных занятиях и на консультациях. СРС - это "планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия" [59, с. 124].

СРС способствует:

- "углублению и расширению знаний;
- формированию интереса к познавательной деятельности;
- овладению приемами процесса познания;
- развитию познавательных способностей" [ 59, с. 126].

В вузе существуют различные виды индивидуальной СРС - подготовка к лекциям, семинарским и другим аудиторным занятиям, выполнение рефератов, курсовых, дипломных проектов. СРС более эффективна, если она проводится в парах или в ней участвуют три человека.

В организации СРС особенно важно определить объем и структуру содержания учебного материала, выносимого на самостоятельную проработку, а также необходимое методическое обеспечение (например, проведение наблюдений, учебные задачи, индивидуальные задания, изучение монографической литературы и т.д.).

Организация СРС протекает в два этапа:

- "первый этап - период начальной организации, требующий от преподавателя непосредственного участия в деятельности обучающихся, с обнаружением и указанием причин появления ошибок;
- второй этап - период самоорганизации, когда не требуется непосредственного участия преподавателя в процессе самостоятельного формирования знаний студентов" [ 69, с. 35].

В научно-методической литературе существует несколько классификаций типов и видов СРС. На наш взгляд, специфике обучения в высшей школе отвечает классификация П.И.Пидкасистого. П.И.Пидкасистый различает самостоятельную работу по образцу, реконструктивно-вариативную, эвристическую (частично-поисковую) и творческо-исследовательскую.

Самостоятельная работа по образцу включает решение типовых задач, выполнение различных упражнений по образцу. Самостоятельные задания на этом этапе позволяют усвоить учебный материал, но не развивают творческой активности студентов.

Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы предусматривают необходимость воспроизведения не только функциональной характеристики знаний, но и структуру знаний, привлечение известных знаний для решения учебных задач, проблем.

Эвристические самостоятельные работы связаны с решением проблем, поставленных на лекциях, лабораторных, практических занятиях, семинарах. Исследовательские самостоятельные работы формируют у студентов умение видеть научную проблему, самостоятельно ее формулировать, выделять гипотезу, разрабатывать план исследования.

Исследовательские самостоятельные работы, задания содержат условия, стимулирующие возникновение противоречий, проблемных ситуаций. Деятельность студентов на этом этапе приобретает научно-поисковый характер. К таким работам относятся задания, связанные с постановкой эксперимента, определением плана поиска решения путем выдвижения гипотез, проектированием приборов, компьютерным моделированием изучаемых явлений, процессов и т.д.

Выделяют некоторые психолого-педагогические условия, которые обеспечивают успешность проведения СРС:

- “мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует);
- четкая постановка познавательных задач;
- алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения;
- четкое определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;
- определение видов консультационной помощи;
- критерии оценки, отчетности;
- виды и формы контроля (практикум, контрольные работы, тесты, семинар и т.д.)” [ 59, с. 127].

Успешность организации СРС предполагает научно обоснованное нормирование объема обязательных и творческих учебных заданий, раз-

работку рациональных графиков учебной и исследовательской работы, обеспечение системности в проведении самостоятельной работы.

Рассмотренные дидактические методы неплохо выполняют информационную, воспроизводящую, репродуктивную функции процесса “преподавания-учения”, но не в полной мере способствуют формированию у студентов опыта творческой, исследовательской деятельности.

Монологический, односторонний способ передачи обучающимся готовых вербальных знаний, т.н. акроаматический (лекционный) метод обучения подвергался справедливой критике начиная с XVI века. Так, известный французский философ, педагог М.Монтень (1533-1592 гг.) рекомендовал учить детей посредством наблюдения за явлениями природы. Практику вербального обучения критиковал Ф.Бэкон (1561-1620 гг.), призывавший исследовать явления природы с помощью наблюдения и эксперимента.

На рубеже XIX-XX веков “большие надежды возлагались на очередной вариант словесного метода, каким явилась эвристика (от греч. *heurisko* - нахожу). Было установлено, что эвристика действительно обеспечивает самостоятельность движения к знаниям, а также получение прочных, оперативных знаний и умений” [42, с. 175].

В настоящее время эвристика как дидактический метод является важным способом оптимизации лекционного преподавания, позволяющим активизировать психические процессы (функции) студентов с учетом их индивидуальных особенностей, закономерностей осуществления познавательной деятельности. В дидактике очень важно реализовать т.н. парадокс Л.С.Выготского, который формулируется следующим образом: “Развитие - это изменение в результате обучения, которое не совпадает с содержанием образования”.

Третья группа методов обучения - “методы творческой деятельности с нормативно-интеллектуальным компонентом” - получила свое название по ведущему способу учебной деятельности - организации учебно-познавательного процесса в высшей школе.

Чертами творческой деятельности являются:

- “самостоятельное осуществление ближнего и дальнего, внутрисистемного и межсистемного переноса знаний и умений в новую ситуацию;

- видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- видение структуры объекта;
- видение новой функции объекта в отличие от традиционной;
- учет альтернатив при решении проблемы;
- комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности при решении новой проблемы;

- отбрасывание всего известного и создание принципиально нового подхода” (М.С.Бернштейн).

Задача проблемного обучения в высшей школе состоит в том, чтобы студенты овладели различными способами получения новой учебной информации. Эту задачу призваны решить следующие методы обучения:

- эвристическая беседа;
- методы проблемного изложения учебного материала;
- “мозговой штурм”;
- исследовательский метод.

**Эвристическая беседа.** Эвристическая беседа отличается от репродуктивной. Репродуктивная беседа - это продуманная система вопросов, подводящих обучающихся к усвоению системы фактов, нового понятия или закономерности. Беседа - диалогический метод изложения и освоения учебного материала. Она предполагает наличие у студентов определенного запаса эмпирических знаний, необходимых для компетентного участия в обсуждении учебной проблемы, решения целостной задачи. Не всякий студент, особенно на ранних стадиях обучения в вузе, способен решить целостную учебную задачу исследовательского характера. Решение целостной учебной задачи предполагает наличие у студентов следующих творческих умений:

- анализировать ее условия в соответствии с проблемой;
- преобразовать основную проблему в ряд частных проблем, подчиненных главной;
- проектировать план и этапы решения проблемы;
- синтезировать различные направления научного поиска;
- проверять решение.

Поэтапное решение целостной учебной задачи, поэтапное усвоение опыта творческой деятельности получило в дидактической литературе название эвристического метода. Цель эвристической беседы состоит в активизации познавательных способностей студентов, формировании умений разрешения противоречий, самостоятельном формулировании выводов и обобщений.

Обучающая вопросо-ответная технология была разработана в античности. Уже тогда был известен метод эвристических вопросов. Древнеримский философ, оратор Квинтилиан (Quintilianus) (ок. 35- ок. 96 гг.) использовал данный метод в научной деятельности, при обучении риторике. Квинтилиан рекомендовал своим ученикам для сбора разносторонней информации о каком-либо событии ставить перед собой и отвечать на семь эвристических вопросов: кто? что? зачем? где? чем? как? когда? Вопрос “кто?” соответствует субъекту деятельности; вопрос “что?”

- объекту исследования; вопрос “зачем?” - цели когнитивной деятельности; вопрос “где?” - пространственным характеристикам наблюдаемого, изучаемого явления, процесса; вопрос “чем?” - оптимальным, необходимым и достаточным средствам достижения цели; вопрос “как?” - исследовательскому методу; вопрос “когда?” - временным характеристикам взаимодействия субъекта и объекта исследования.

Метод эвристических вопросов эффективен при решении творческой задачи в условиях неопределенности, многокритериальности принятия решения. По мнению В.И.Андреева, “эвристические вопросы служат дополнительным стимулом, формируют новые стратегии и тактики решения творческой задачи” [6, с. 174-175]. В.И.Андреев следующим образом определяет правила применения в образовательном процессе метода эвристических вопросов:

1. Эвристический вопрос должен стимулировать мысль, а не подсказывать идею решения задачи.
2. В вопросах должна быть минимальная информация.
3. При постановке серии вопросов:
  - а) постепенно снижайте уровень проблемности задач;
  - б) необходимо, чтобы они были логически взаимосвязаны;
  - в) интересно поставлены;
  - г) стимулировали как логические, так и интуитивные процедуры мышления;
  - д) каждый новый вопрос давал бы новый, неожиданный взгляд на задачу;
  - е) разбивайте задачу на подзадачи, этапы [6, с. 176].

Метод эвристических вопросов - это индуктивный метод решения репродуктивной учебной задачи, рассмотрения проблемной ситуации, организованной педагогом с опорой на известные студентам факты, на ранее полученные знания. Репродуктивность проблемной учебной задачи заключается в том, что она, в определенных социально-исторических условиях, уже была кем-то поставлена и успешно разрешена.

**Методы проблемного обучения.** Самой существенной чертой проблемного обучения является не постановка вопросов, а создание педагогом проблемных ситуаций. “Проблемная ситуация представляет собой явно или смутно осознанное субъектом затруднение, преодоление которого требует творческого поиска новых знаний, новых способов и действий” [46, с. 102]. Мышление начинается с момента принятия субъектом познания проблемной ситуации к решению на основе имеющихся у него знаний, умений и навыков творческой деятельности. В этом случае проблемная ситуация перерастает в проблему. Проблема с указанием каких-либо возможных способов ее решения представляет

проблемную задачу. Итак, проблемное обучение - это совокупность определенных учебных действий, таких как организация проблемных ситуаций, постановка проблемы, оказание студентам необходимой методической помощи в ее решении, верификация результатов, управление процессом систематизации и закреплении приобретенных знаний.

Педагогическое мастерство преподавателя заключается в организации проблемных ситуаций. Выделяют следующие черты проблемной ситуации:

- проблемные задачи должны моделировать определенные реальные ситуации, которые привлекают внимание студентов и обращены к их интересам и имеющемуся опыту;
- в каждой проблемной ситуации должна быть по крайней мере одна проблема и ее разрешение связано с большими трудностями;
- ощущение когнитивной трудности является отправным пунктом для формулировки проблемы и гипотез ее разрешения;
- решение проблемы является результатом отклонения ошибочных гипотез и выбора правильных;
- решение проблемных задач не должно носить эпизодический характер, у педагога должна быть долгосрочная стратегия формирования у студентов творческого, профессионального мышления.

Метод **“мозговая атака”**, **“мозговой штурм”**, метод коллективно-генерирования креативных идей решения задач был разработан американским ученым А.Ф.Осборном. Он является современным вариантом эвристического диалога Сократа. Цель **“мозговой атаки”**: посредством порождения свободных, **“предметных”** (профессионально-педагогических) ассоциаций создать информационно-образовательное пространство в студенческой учебной (малой) группе для решения творческих задач. По А.Ф.Осборну, основной принцип и правило данного метода учебно(теоретико)-познавательной деятельности - абсолютный запрет критики предложенных субъектами эвристического диалога (полилога) идей. Оптимальное количество участников дискуссии (с каждой стороны) - 7-13 человек. Продолжительность **“мозговой атаки”** варьируется от 15 минут до одного академического часа.

Выделяют два основных этапа проведения **“мозговой атаки”**. На первом этапе происходит работа в малых группах. На этом этапе осуществляется генерирование различных идей, способствующих решению поставленных когнитивных задач. На следующем этапе координатор дискуссии (т.н. руководитель сессии) создает группы анализа проблемной ситуации, оценки идей и генерирования контридей. На завершающем этапе участники **“мозговой атаки”** выбирают наиболее оптимальный способ решения задачи.

Решение когнитивных задач с помощью метода коллективного генерирования идей с последующим формулированием, оценкой оптимальности контридей предполагает поэтапное выполнение следующих организационно-управленческих процедур:

“1 этап - формирование малых групп, оптимальных по численности и психологической совместимости;

2 этап - создание группы анализа проблемной ситуации, формирование исходной задачи в общем виде, сообщение задачи вместе с описанием метода деструктивной отнесенной оценки всем участникам диалога;

3 этап - генерирование идей по правилам прямой коллективной “мозговой атаки”;

4 этап - систематизация и классификация идей. Изучаются признаки, по которым можно объединить комплексные идеи. Составляется перечень групп идей, выражающих общие принципы, подходы к решению творческой задачи;

5 этап - деструктирование идей, т.е. оценка идей на реализуемость в процессе “мозговой атаки”. “Мозговая атака” на этом этапе направлена только на всестороннее рассмотрение возможных препятствий к реализации выдвинутых контридей;

6 этап - оценка критических замечаний, высказанных во время предыдущего этапа и составление окончательного списка практически реализуемых идей” [6, с. 171].

Метод коллективного поиска оригинальных идей базируется на следующих педагогических закономерностях и соответствующих им принципам.

Первая закономерность и соответствующий ей принцип сотворчества (сотрудничества) педагога и студентов.

Вторая закономерность и соответствующий ей принцип доверия творческим силам и способностям студентов.

Третья закономерность и принцип - это использование оптимального сочетания интуитивного и логического.

Одним из ведущих методов обучения опыту творческой деятельности является **исследовательский метод**. Сущность исследовательского метода определяется его функциями:

- он формирует черты творческой деятельности, которые составляют содержание третьего элемента социального опыта;
- организует творческое усвоение знаний, т.е. учит применять известные знания для решения проблемных задач и добывать новые знания в результате постановки эксперимента, исследования;
- формирует интерес, потребности в творческой деятельности.

Этапы исследовательского метода:

- наблюдение и изучение фактов и явлений;
- выяснение непонятных явлений, подлежащих исследованию (постановка проблем);
- выдвижение гипотез;
- построение модели изучаемого явления;
- выработка плана научного исследования;
- осуществление плана - выяснение связей изучаемого явления с дугими;
- верификация полученных результатов;
- формулирование решения, объяснение выявленного феномена;
- практический вывод о возможном и необходимом применении добытых знаний, выявленных закономерностей.

Эвристические методы обучения способствуют формированию у студентов профессионального мышления и предполагают осуществление следующих когнитивных, аналитико-синтетических, причинно-следственных мыслительных действий, операций:

1. Поиск педагогического факта, встроенного в логическую канву той или иной научной теории.

2. Анализ совокупности фактов, генерируемых, объясняемых различными науками. Истолкование факта дается в его существенных связях.

3. Возникновение научной ассоциации. Установление системно-генетической связи между научным наследием прошлого и настоящим, различными науками.

4. Формирование научного, системного представления о сущности исследовательской позиции, позиции ученого, его оппонента. Воспроизведение в сознании ранее воспринятого.

5. Установление взаимосвязи между фактом и конкретной научной идеей, теорией.

6. Приведение психолого-педагогических, социологических, философских фактов, идей в непротиворечивую научную систему.

7. Описание фактов, выведение факта из ряда высказываний. Порождение способности самостоятельно отстоять сознательно принятую ту или иную научную точку зрения.

8. Объяснение сущности зафиксированного научного факта. Способность раскрыть причинную взаимосвязь между наблюдаемыми научными фактами, явлениями, убедить оппонента.

9. Результат эвристического взаимодействия педагога и студента: способность доказать выдвинутое научное предположение. Включение студента в научное сообщество.

Успех обучения зависит и от выбора методов обучения. Основной



критерий выбора метода обучения - его эффективность, т.е. количество и качество усвоенных знаний, которые необходимо оценить с учетом затраченных педагогом и студентом интеллектуальных усилий, средств и учебного времени. Выбор того или иного метода обучения обусловлен следующим:

- целями учебного процесса;
- целями, задачами учебного занятия, его направленностью (аудиторное или внеаудиторное занятие);
- характером предмета изучения (естественнонаучный, гуманитарный);
- содержанием, структурой учебного материала (репродуктивный, творческий; теоретический, практический);
- организационными формами работы, в рамках которых должен быть использован конкретный метод;
- характером ВПС и МПС, соотношением теории и практики, совокупностью дидактических принципов, реализуемых преподавателем на учебном занятии;
- психофизиологическими, когнитивными, индивидуальными особенностями, возможностями студентов.

Выбор метода обучения зависит и от степени компетентности преподавателя как специалиста, ученого и педагога.

Для коррекции обучения целесообразно вести учет и анализ ошибок студентов, свидетельствующих о наличии учебных проблем. Пробелы в знаниях могут быть обусловлены различными причинами: большим объемом и трудностью усвоения учебного материала, неадекватным восприятием и осмыслением информации, неспособностью студентов организовать процесс самообразования, низким уровнем развития познавательной активности, несформированностью профессионального интереса, отсутствием учебной и методической литературы.

**Педагогический контроль** - это совокупность диагностических действий, позволяющих выявить качественно-количественные характеристики результатов обучения, оценить степень допрофессиональной компетентности студента. В педагогической литературе выделяют три основные функции контроля: диагностическая; обучающая; воспитательная.

Диагностическая функция - выявление реального уровня знаний, умений, навыков, воспитанности студентов.

Обучающая функция, ее задача: активизация познавательной активности студентов.

Воспитательная функция, ее назначение - формирование творческого отношения к изучаемому предмету, будущей профессии. В учебно-познавательной деятельности все эти функции взаимосвязаны, но на разных

этапах процесса обучения одна из них может стать доминирующей.

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

Текущий контроль помогает дифференцировать студентов на успешный и неуспешных, мотивирует обучение (опрос, контрольные задания, тесты и т.д.).

Тематический контроль - это оценка результатов изучения определенной темы или раздела учебной программы.

Рубежный контроль - проверка учебных достижений каждого студента, перед изучением нового раздела учебного курса.

Итоговый контроль - это итог изучения учебного предмета или его раздела, например, экзамен. Это может быть и оценка результата научно-исследовательской работы.

Заключительный контроль - это государственные экзамены, защита дипломного проекта, присвоение квалификации Государственной экзаменационной комиссией.

К организации контроля за учебной деятельностью студентов предъявляются определенные педагогические требования [57, 1983]:

- индивидуальный характер контроля;
- систематичность, регулярность контроля;
- всесторонность, контроль должен охватывать все основные разделы учебной программы;
- разнообразие форм контроля;
- объективность контроля;
- дифференцированный подход, учитывающий особенности личностных качеств каждого студента.

Объективные оценочные суждения должны помочь студентам всесторонне разобраться в каком-либо учебном, проблемном вопросе, увидеть свои сильные и слабые стороны, наметить пути исправления недостатков, сформировать профессиональный интерес.

## ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ

- Что такое метод обучения? Характеризуйте различные классификации методов обучения (по источнику знаний, по характеру познавательной деятельности).
- Чем должен руководствоваться педагог при выборе тех или иных методов обучения?
- В чем заключается различие между принципами, формами и методами обучения?
- Прокомментируйте педагогический парадокс Л.С.Выготского: "Сдвиг в развитии - это когда результат обучения не совпадает с содержанием образования".

- Какие дидактические функции выполняют методы обучения, основанные на наблюдении, слове и практической деятельности?
- Какие положительные и отрицательные стороны имеют алгоритмические и эвристические способы получения учебной информации?
  - Характеризуйте классификацию методов обучения И.Я.Лернера.
  - Решите проблемную задачу по истории: “В древнеримском государстве были десятки тысяч гладиаторов. Какие выводы о римском обществе можно сделать на основании этого факта” (См.: источник № 8, с. 76-83).
- Решите проблемную задачу по истории: “Восстание К.Булавина закончилось поражением в 1709 году. В 1719 году была издана инструкция для офицеров русской армии о способах подавления крестьянских восстаний. Какой вывод возможен из сопоставления этих двух фактов?” (См.: источник № 8, с. 76-83).

#### ЛИТЕРАТУРА ДЛ Я САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ И АННОТИРОВАНИЯ

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. - Казань, 1988.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. - М., 1995.
3. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие.- М., 2001.
4. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. - М., 1987.
5. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие.- М., 1989.
6. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М., 1986.
7. Левина. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие.- М., 2001.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.
9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат.- М., 2000.
10. Оконь В. Основы проблемного обучения.- М., 1968.
11. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Сластенин и др.- М., 1997.
12. Подласый И.П. Педагогика.- М., 1999.

## 2.4. ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Эффективность учебно-познавательной деятельности зависит не только от применения преподавателем тех или иных методов обучения, но и от организационных форм этой работы. Если методы обучения отвечают на вопрос: как учить в определенных условиях, то формы обучения определяют, каким образом должна быть организована эта работа с обучающимися, в зависимости от того, кто, где, когда и с какой целью обучается.

Методы и формы организации процесса “преподавание-учение” имеют общие гносеологическое основание как форма и содержание, способ передачи, восприятие, осмысление, запоминание учебной информации. Так, например, основная задача методов, обеспечивающих отбор, представление, восприятие, понимание, усвоение, контроль, учет и аттестацию научно-теоретических знаний студентов (лекция, дискуссия, консультация и т.д.) во всех формах их проявления (коллективная, групповая, индивидуальная) состоит в усвоении учебной (методической), научной информации, а также способов ее получения и изложения.

Выбор педагогом организационных форм обучения зависит от многих факторов. Основные факторы, влияющие на выбор педагогом организационных форм обучения:

- цель обучения;
- количество студентов, участвующих в учебном процессе;
- продолжительность учебных занятий.

Наиболее типичными для отечественной системы высшего профессионального образования являются следующие формы обучения:

- коллективные (фронтальные);
- групповые;
- индивидуальные.

Формы обучения в вузе также подразделяются на аудиторные (например, организационная структура лекции) и внеаудиторные (например, организация педагогом СРС).

Основной дидактической единицей групповой формы обучения в высшей школе являются различные разновидности имитационного моделирования производственных, педагогических, управленческих и других ситуаций.

Специфика организации учебного процесса в высшей школе состоит в том, что студент выполняет квазипрофессиональную деятельность, которой присущи как признаки учебно-познавательной, так и будущей профессиональной деятельности. Соответственно, задачей преподава-

ния является воссоздание смыслового, содержательного контекста будущей профессиональной деятельности в ее предметном и социальном аспектах. Имитационное моделирование производственных, педагогических, управленческих ситуаций, задач должно быть представлено в учебном процессе в виде различных форм обучения (деловая учебная, ролевая, организационно-деятельностная игры и т.д.).

Будущие специалисты, участвуя в **деловых играх**, имитирующих конкретные социально-экономические, производственные, организационно-управленческие, педагогические условия реального производства, приобретают, усваивают нормы профессиональных (предметных) действий, отношений в трудовом, педагогическом и любом другом коллективах. Коллективная (групповая) учебно-познавательная деятельность способствует оптимальному решению учебных задач в игровой форме, подготовке студентов к принятию совместных, взаимосогласованных и индивидуальных производственных, управленческих решений в сфере будущей профессиональной компетентности.

Деловые учебные игры (ДУИ) оказывают влияние на развитие у студентов теоретического и практического мышления, прививают навыки социального, коллективного взаимодействия, формируют умения руководить и выполнять принятые решения, приучают к ответственному, профессиональному отношению к выбранной сфере трудовой деятельности.

По А.А.Вербицкому, “деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования систем отношений, которые характерны для этой деятельности” [56, с. 209].

Объектом имитации являются наиболее типичные ситуации, характеризующие фундаментальный аспект профессиональной, научной деятельности, моделируемые игровыми (ролевыми) способами достижения цели учебного процесса. В ДУИ осуществляется управление поведением объекта (субъекта), имитирующего социально-педагогическую, производственную деятельность.

Изучая эффективность учебного игрового взаимодействия, психологи и педагоги установили, что “при лекционной подаче материала усваивается не более 20 процентов информации, в то время как в деловой игре - 90” [64, с. 4].

В психолого-педагогической литературе [64; 56] выделяют следующие характеристические признаки деловой игры:

- наличие общей цели у всех субъектов игрового взаимодействия;
- моделирование процесса труда;
- наделение участников игры социально-психологическими порт-

ретами и моделями профессионального поведения;

- коллективная выработка производственных, педагогических, управленческих решений в сфере будущей профессиональной компетентности;
- различение ролевых целей, функций при выработке решений;
- учет в процессе игры многоальтернативности вариантов решений проблемы;
- наличие критериев индивидуального и (или) группового оценивания деятельности субъектов игры;
- управление эмоциональным состоянием участников игрового взаимодействия.

ДУИ как имитационная модель проблемной ситуации по своим аксиологическим, структурно-функциональным характеристикам состоит из двух взаимообусловленных, взаимосвязанных компонентов: игровая модель и имитационная модель [59, с. 198-189]. Имитационная модель определяет предметный контекст деятельности специалиста. Игровая модель задает социальный, ролевой контекст межличностного взаимодействия. Имитационная модель включает следующие структурные компоненты: цели, предмет игры, объект управления, описание среды, графическая схема (прообраз) взаимодействия субъектов профессиональной деятельности, система оценивания.

Структурно-функциональная модель ДУИ предполагает анализ следующих компонентов имитационного взаимодействия субъектов профессиональной деятельности:

1. Формулирование целей деловой игры. Стратегическая цель ДУИ состоит в развитии самостоятельного теоретического и практического мышления, личностных качеств у будущего специалиста. Оперативная цель ДУИ заключается в создании организационно-педагогических условий для эвристического, коллективного “переоткрытия” научных знаний.

2. Предмет игры - моделирование совместной деятельности, управляющего взаимодействия субъектов (т.н. игровой комплекс) ДУИ, которое должно соответствовать психолого-педагогическим, правовым, социальным, управленческим, производственным (инженерным) нормам труда.

3. Объект управления. Разработчик игры определяет параметры (компоненты), характеристики, а также начальные условия функционирования имитируемой организационно-управленческой модели профессиональной деятельности и (или) технологии (производственной, педагогической и т.д.) ее осуществления. Например, в исходных данных игры может быть приведена подробная характеристика особенностей

выполнения профессиональных обязанностей работников соответствующего профиля деятельности.

Для описания объекта игрового моделирования используются “два подхода: эвристический и формальный” [64, с. 48]. Эвристический подход предполагает проблемное описание объекта с указанием присущих ему противоречий, качественных характеристик и признаков. Формальное описание предполагает программное обеспечение процесса обучения, для того, чтобы выработать у участников игры навыки принятия управленческих решений.

4. Описание среды, оптимальных условий (производственных, информационно-образовательных и других) функционирования объекта управления.

Дидактическое конструирование содержательно-процессуального аспекта ДУИ предполагает анализ соответствующих факторов (от лат. factor - причина, движущая сила). Исходя из специфики педагогической деятельности факторы могут быть двух видов: 1) факторы, влияющие на содержание, структуру игрового взаимодействия, но не становящиеся его источником - это факторы-условия; 2) факторы-источники, которые становятся ее содержанием. Глобальным источником, содержанием ДУИ являются культура, ее анализ в аспекте актуального социального опыта, представленного в обобщенных результатах различных видов деятельности. Знание структурно-функциональных основ различных видов профессиональной деятельности необходимо учитывать при формировании содержания игры, отборе и включении в него компонентов моделируемой деятельности: целей, объектов (предметов), потребностей, интересов, мотивов, задач, решаемых субъектами деятельности, средств решения задач, персонифицированных действий и когнитивных, организационно-управленческих, материально-практических операций.

“В качестве единого типа методологических знаний, используемых в разных предметных областях, выступают знания о структуре деятельности: ее компонентах, их взаимосвязях и структурных элементах” [32, с. 158]. Именно методологические знания получают будущие специалисты, принимая участие в ДУИ, “осуществляя творческую деятельность с нормативно-интеллектуальным компонентом” (термин введен в научный оборот И.П.Калошиной).

К факторам-условиям ДУИ следует отнести культуру умственного труда, интеллектуальные способы порождения принципиально нового знания, инновационные технологии воплощения в реальность эвристических идей, проектов.

Если факторы-источники представляют собой объекты, содержание

социального опыта, факторы-условия предопределяют направление, наиболее эффективные методы научного поиска, получения “новой” информации определенного объема, сложности, достоверности.

5. Включение в условия игры программных и возмущающих воздействий. В структурно-функциональной схеме ДУИ программные и возмущающие воздействия представлены в виде определенной последовательности заданий (задач), которые должны быть решены участниками игры на репродуктивном и (или) творческом уровнях.

Возмущающие воздействия в отличие от программных (алгоритмических) вносят неопределенность в процедуру принятия решений. Включение возмущающих воздействий в условия игрового задания, условия игры предполагает конструктивную критику программных (алгоритмических) решений и блокирование очевидных репродуктивных гипотез.

6. Описание управляющей системы, разработка т.н. игрового комплекса предполагает определение структуры ролей (квалификационные характеристики), зависящих от целей игры, решений, принимаемых субъектами игрового взаимодействия. В игровой комплекс входят координатор игры, игровые группы, независимые эксперты.

7. Эффективное игровое взаимодействие, управление игровым комплексом возможно при условии установления между субъектами игры оперативной обратной связи. Важным элементом обратной связи является система оценивания результатов деятельности участников ДУИ. В ДУИ оцениваются характеристики, параметры как объекта игрового моделирования, так и управляющей системы - игрового комплекса.

Система оценивания должна оценить качество выработанных управленческих, технологических решений (решение и его последствия); соответствие, качество совместной деятельности и межличностного общения социальным, техническим, психолого-педагогическим нормам; личностные качества участников игры (морально-этические, деловые, психофизиологические и т.д.), а также вклад каждого из субъектов игры в ее конечный результат.

Функционирование системы оценивания обусловлено этапами проведения деловой игры. Особенно важна система оценивания на этапе анализа, обсуждения результатов, принятых управленческих, технологических и других решений. Система оценивания, как правило, основывается на условных показателях, например, балльных оценках.

В большинстве ДУИ правом оценивания обладает организатор, координатор игрового взаимодействия. По мнению В.Я.Платова, “оценивание деятельности участников деловой игры должно включать систему поощрений и систему штрафов (наказаний) участников” [64, с. 129]. Система штрафов (наказаний) уместна, если, например, участниками



нарушены нормы профессиональной этики, правила техники безопасности. В некоторых деловых играх правом штрафования обладает организатор игры, а правом поощрения пользуются руководители игровых групп.

Сигналы обратной связи являются средствами административного воздействия на субъектов ДУИ, если они отклоняются от выполнения предписанных им ролевых целей, функций. Обратные связи помогают оперативно определить рассогласованность между требуемыми (в соответствии с должностными обязанностями, морально-этическими, профессиональными нормами поведения) действиями и фактически складывающимся сценарием игры.

8. Определение критериев оптимальности и ограничений, которыми обязаны руководствоваться участники игры при выработке, оценке принимаемых профессиональных решений. Важным критерием оптимальности считается согласование имитируемых в ДУИ событий с реальными временными рамками, в течение которых осуществляется производственный, технологический цикл, педагогический процесс.

Оптимизация в моделируемом образовательном процессе предполагает выбор педагогом оптимального варианта содержания обучения, конструируемого на основе межпредметной координации и отбор таких методов и средств обучения, организационных форм, которые позволяют наиболее успешно решать поставленные задачи за отведенное время. По мнению Ю.К.Бабанского, для формирования умения оперативно реагировать на обнаруженные в ходе обратной связи изменения учебной, воспитательной ситуации необходимо “рациональное сочетание управления и самоуправления учебной деятельностью школьников (оптимизация учения) и оперативное регулирование и корригирование хода учебного процесса” [57, с. 247].

Использование в учебном процессе вуза **ролевых игр** позволяет формировать у студентов навыки и умения решать профессиональные задачи, личностные качества, необходимые специалисту. Для формирования личностных качеств в процессе обучения важно моделировать управляющие системы, входящие в структуру конкретных социально-экономических, педагогических систем. Ролевые игры моделируют две подсистемы управляющей системы: модель общения и модель совместной деятельности.

Модели подсистем общения и совместной деятельности образуют структуру игрового комплекса, элементами которой становятся роли, а связями-взаимоотношения между ними. В ролевой игре перед обучаемыми ставится задача: используя ролевое общение, разрешить конфликтную ситуацию, производственного, межличностного характера.

Игровому методу обучения присущи следующие характеристические признаки:

- “ наличие модели управляющей системы, включенной в конкретную социально-экономическую систему. Такой моделью в ролевой игре является игровой комплекс.
- наличие ролей;
- различение ролевых целей участников игры, исполняющих разные роли;
- взаимодействие ролей;
- наличие общей цели у всего игрового коллектива;
- многоальтернативность решений;
- наличие системы группового или индивидуального оценивания деятельности участников игры;
- наличие управляемого эмоционального напряжения [64, с. 22].

Для ролевой игры принципиально важно наличие модели управляющей системы. Без этой модели нет ролевой игры. В ролевых играх решение воздействует только на управляющую систему. “В ролевых играх игровой комплекс - модель управляющей системы является динамической системой, где есть ролевое общение, и при этом под воздействием решений могут изменяться структура и параметры самого игрового комплекса. Участники игры получают информацию об изменении состояния игрового комплекса, используя ее для анализа принятых решений и выработки решения на следующем такте управления, если он предусмотрен в игре” [64, с. 22-23].

Наиболее сложные игры, предназначенные для решения комплексных социально-производственных задач, проблем, когда требуется объединение интеллектуальных усилий специалистов различных направлений, получили название «организационно-деятельностные игры» (ОДИ). Новое направление игрового взаимодействия в профессиональной сфере деятельности разработал Г.П.Щедровицкий (1979 г.).

ОДИ базируется на основе предъявляемой игрокам исходной информации о состоянии реальной социально-экономической, педагогической системы, а затем осуществляются выработка, обсуждение и принятие решений по управлению моделируемой системой. В ОДИ, как правило, анализируются кризисные для системы состояния. В ОДИ речь идет не об оперативном управлении, а о выработке программы управления, и не рассматриваются последствия от принятых управленческих решений.

Цель игры, задача руководителя игрового взаимодействия, заключается в обеспечении коллективного, междисциплинарного обсуждения комплексной проблемы, координации межличностного общения.

Организация и проведение ОДИ состоит из ряда этапов:

- предыгровой этап (иногда длительностью 2-3 месяца) - проводится диагностика состояния социально-экономической, педагогической системы. На этом этапе определяются основные проблемы, стратегия игры, формируется ее предварительная структура, производится подбор игрового коллектива, определяется структура игрового комплекса;

- второй этап - определяются, корректируются цели, задачи игрового взаимодействия, осуществляется психологическая подготовка участников игры, мобилизация их творческого и интеллектуального потенциала. Основная задача руководителя игры на этом этапе - сформировать из специалистов различных отраслей (специальностей) коллектив для решений общей задачи;

- работа в группах;

- обсуждение принятых решений (дискуссия) в специально созданной экспертной группе, состоящей из членов игрового коллектива, либо с привлечением специалистов, не участвующих в игре;

м анализ хода игры и полученных руководителем игры и игроками результатов (рефлексия). Анализ хода игры ее руководством проводится без участия игроков. По окончании игры руководство игры вырабатывает основные и итоговые документы, содержащие постановку проблемы, варианты ее обсуждения и предложения по ее решению.

Характеристические признаки ОДИ следующие:

- “в ОДИ моделируется деятельность специалистов по решению сложных комплексных проблем управления социально-экономическими системами на основе реальной информации об их состоянии;

- роли в ОДИ условные. Решения вырабатываются вне рамок штатных оргструктур;

- обеспечиваются различие ролевых целей и взаимодействие ролей. При этом различие ролевых целей обусловлено главным образом различием личных интересов участников игры;

- существует общая цель у игрового коллектива;

- используется коллективная деятельность по выработке решений;

- предусмотрена многоальтернативность решений;

- специальными средствами обеспечивается управление эмоциональным напряжением участников игры;

- принятые игроками решения не воздействуют на объект управления. Последствие от принятых решений в игре не прослеживается, и, следовательно, оно не используется для коррекции деятельности игроков;

- система оценивания деятельности участников игры часто отсутствует” [64, с. 33-34].

От других игр ОДИ отличаются значительной продолжительностью: от нескольких дней до 2-3 недель. Игровой коллектив может достигать 50-70 человек.

В высшей школе организация и проведение ОДИ необходимы и возможны при условии межпредметной интеграции, когда преподаватели и студенты различных специальностей, факультетов объединяются для решения междисциплинарных проблем, задач, анализа кризисных, конфликтных состояний социально-экономических, педагогических и других систем.

Для разрешения комплексных, междисциплинарных задач не обойтись без внесения существенных корректив в организацию учебного процесса в вузе, следовательно, проведению ОДИ должны предшествовать:

- научные дискуссии;
- блочное построение учебных занятий;
- интеграция аудиторных и внеаудиторных учебных занятий.

Эффективность применения различных форм игрового, имитационного моделирования конкретных ситуаций в учебном процессе вуза зависит от:

- умения студентов работать в коллективе над решением общей задачи;
- умения студентов принимать решения в реальных производственных, педагогических ситуациях и аргументированно защищать их;
- инициативности и творческого отношения студентов к своим учебным, профессиональным обязанностям.

### **ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ**

- Зависит ли результат обучения от форм, методов, применяемых педагогом? Свою точку зрения аргументируйте.
- Научно обоснуйте зависимость применения тех или иных форм организации обучения от характера решаемых учебно-познавательных задач.
- Назовите основные дидактические критерии, обуславливающие выбор тех или иных организационных форм обучения.
- В чем состоит сходство и различие между организационными формами и методами обучения?
- Сравните достоинства и недостатки индивидуального и коллективного (группового) обучения.
- Чем должен руководствоваться педагог при выборе организационных форм обучения?

ЛИТЕРАТУРА ДЛ Я С А М О С Т О Я Т Е Л Ь Н О Й Р А Б О Т Ы  
И А Н Н О Т И Р О В А Н И Я

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход.- М., 1991.
2. Габай Т.В. Педагогическая психология. - М., 1995.
3. Дидактика средней школы.- М., 1982.
4. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. - М., 1989.
5. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. - М., 1986.
6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат.- М., 2000.
8. Оконь В. Основы проблемного обучения.- М., 1968.
9. Платов В.Я. Деловые игры: Разработка, организация, проведение: Учебник. - М., 1991.

**З А К Л Ю Ч Е Н И Е**

Высшая школа, как и вся система образования, находится на этапе комплексной модернизации. Современные тенденции развития постиндустриального общества требуют изменения традиционной педагогической парадигмы, стратегии организации профессионального обучения специалистов с высшим образованием.

Повышается значимость фундаментальных, естественнонаучных знаний, в учебный процесс вуза интенсивно внедряются компьютерные технологии, позволяющие эффективно конструировать индивидуально-ориентированные траектории профессионального становления, апробировать дистанционные формы организации обучения, возрастает объем самостоятельной работы студентов, разрабатываются новые эвристические методы обучения, стимулирующие развитие творческих способностей будущих специалистов.

Современные информационные технологии успешно замещают педагога, выполняют рутинные, нетворческие, алгоритмические его функции, операции, свойственные профессиональной деятельности. Соответственно видоизменяются задачи дидактики высшей школы. Становится насущно необходимым применять в обучении студентов эвристические, логико-интуитивные методы информационно-поисковой, научно-исследовательской деятельности, овладение которыми дает педагогам и студентам реальную возможность интегрироваться в научное сообщество, стать субъектами научного познания.

Активное внедрение в учебный процесс высшей школы дистанцион-

ного обучения делает крайне ограниченным или невозможным применение вербальных (словесных) методов обучения. Становятся наиболее актуальными, востребованными формы обучения, в организационной структуре которых заложены механизмы обратной связи, взаимодействия преподавателей и студентов, позволяющие дидактическими средствами сконструировать единое виртуальное, динамично развивающееся информационно-образовательное пространство, оперативно осуществлять учет, контроль, оценку и коррекцию учебного процесса, преодолевать субъективность результата познания отдельного студента. К таким формам обучения можно отнести имитационное моделирование различных производственных, педагогических ситуаций (деловые, ролевые игры и т.д.).

Преподаватель и студент, взаимодействуя в учебно-познавательном процессе, обуславливают друг друга, т.е. в когнитивном аспекте один является причиной, alter ego другого. Основной задачей педагога и студента является овладение фундаментальными научными знаниями и когнитивным способом их “присвоения”, приобретение умений, навыков профессионально-педагогического труда посредством имитационного моделирования условий, функций, отношений, присущих будущей профессиональной деятельности.

Важным фактором формирования студенческого образа жизни, активизации познавательной активности студентов является студенческая учебная группа. Социализация студента как будущего профессионала происходит в процессе совместной, взаимообусловленной профессионально-педагогической деятельности преподавателя и обучающегося в условиях студенческой учебной группы. Студенческая учебная группа образует социально-педагогическую среду, которая оказывает непосредственное влияние на формирование специалиста. От адаптации студента к внутригрупповым отношениям, как показывают исследования психологов, социологов, педагогов, зависят темпы и сроки профессиональной и социальной адаптации.

Вызовы развивающегося информационного общества предъявляют новые требования к профессионально-педагогической подготовке, компетентности преподавателя высшей школы. Возрастает роль педагогики высшей школы как учебной дисциплины, психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов вне зависимости от базовой специальности, предмета преподавания.

Учебное пособие “Педагогика высшей школы” предлагает наиболее актуальные варианты разрешения некоторых инновационных проблем, задач, поставленных перед педагогикой развитием науки, общества.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы.- М.: Политиздат, 1985. - 263 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т.- М.: Педагогика, 1980.- Т.1.- 230 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т.- М.: Педагогика, 1980.- Т.2.- 287 с.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания.- М.: Наука, 1977.- 380 с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1968.- 338 с.
6. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества.- Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1988.- 238 с.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс.- Кн. 1.- Казань: Изд-во Казанского государственного университета, 1996.- 567 с.
8. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник.- М.: Изд-во МГУ, 1988.- 432 с.
9. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе.- М.: Высш. шк., 1976.- 200 с.
10. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе.- М.: Высш. шк., 1974.- 384 с.
11. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения.- М.: Изд-во Института профессионального образования, 1995.- 336 с.
12. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход.- М.: Высшая школа, 1991.- 207 с.
13. Вернадский В.И. Размышления натуралиста: В 2 кн.- М.: Наука, 1977.- Кн. 2. - 191 с.
14. Весна М.А. Педагогическая синергетика. - Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2001.- 405 с.
15. Весна М.А. Самоорганизация студенческих сообществ с различной целевой направленностью. - Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2004. - 272 с.
16. Введение в научное исследование по педагогике: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов.- М.: Просвещение, 1988.- 238 с.
17. Габай Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие.- М.: Изд-во МГУ, 1995.- 160 с.
18. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1989.- 144 с.
19. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. - М.: Логос, 1995.- 383 с.
20. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США.- М.: Педагогика, 1987.- 104 с.

21. Довгялло А.М. Математические модели в исследовании программированного обучения// Организация учебного процесса. Программированное обучение.- Вып. 2.- Новосибирск: Изд-во НГУ, 1968.- С. 21-61.
22. Дреер А.М. Преподавание в средней школе США. Проблемы начинающих учителей.- М.: Прогресс, 1983.- 289 с.
23. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учеб. пособие.- М.: ИНФРА-М, 1997.- 256 с.
24. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие.- М.: Педагогика, 1989.- 160 с.
25. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке.- М.: Педагогика, 1990.- 168 с.
26. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования.- М.: Академия, 2003.- 208 с.
27. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие.- М.: Академия, 2001.- 192 с.
28. Закон РФ "Об образовании".- М.: МП "Новая школа", 1996.- 60 с.
29. Игнатова В.А. Основы современного естествознания: Учебное пособие.- Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1997.- 244 с.
30. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач.- М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992.- 140 с.
31. Ильясов И.И. Структура процесса учения.- М.: Изд-во МГУ, 1986.- 200 с.
32. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности: Нормативный подход.- М.: Изд-во МГУ, 1983.- 168 с.
33. Кедров Б.М.Классификация наук. Прогноз К.Маркса о науке будущего.- М.: Мысль, 1985.- 543 с.
34. Кларин В.М. Педагогическая технология в учебном процессе.- М.: Знание, 1989.- 75 с.
35. Клир Дж. Системология: Автоматизация решения системных задач/ Пер. с англ.- М.: Радио и связь, 1990.- 544 с.
36. Коменский Я.А. и др. Педагогическое наследие.- М.: Педагогика, 1988.- 412 с.
37. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1989.- 255 с.
38. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий.- М.: Просвещение, 1986.- 208 с.
39. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ.- М.: Педагогика, 1977.- 264 с.
40. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы: Теоретический и прикладной аспекты.- М.: Изд-во МГУ, 1991.- 207 с.
41. Кутырев В.А. Современное социальное познание: Общенаучные методы и их взаимодействие. - М., 1988. - 202 с.
42. Куписевич Ч. Основы общей дидактики.- М.: Высш. шк., 1986.- 368 с.
43. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях/ Пер. с англ.- СПб.: Социально-психологический центр, 1996.- 391 с.



44. Лапицкий В.В. Структура и функции субъекта познания.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1983.- 159 с.
45. Левина. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие.- М.: Академия, 2001.- 272 с.
46. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.- М.: Педагогика, 1981.- 186 с.
47. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.- 184 с.
48. Макаренко А.С. Сочинения: В 7т.- М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1958.- Т. 7. - 583 с.
49. Методологические проблемы развития педагогической науки/ Под ред. П.Р.Атутова и др.- М.: Педагогика, 1985.- 240 с.
50. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте.- М.: Педагогика, 1991.- 152 с.
51. Моисеев Н.Н. Нужна ли историку математика// Наука и жизнь.- 1972.- № 7.- С. 62-66.
52. Молибг А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе.- М.: Высш. шк., 1971. - 296 с.
53. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования/ Под ред. Е.С.Полат.- М.:Академия, 2000.- 272 с.
54. Оконь В. Введение в общую дидактику.- М.: Высш. шк., 1990. - 382 с.
55. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968.- 208 с.
56. Основы педагогики и психологии высшей школы/ Под ред. А.В.Петровского.- М.: Изд-во МГУ, 1986. - 303 с.
57. Педагогика / Под ред. Ю.К.Бабанского.- М.: Просвещение, 1983.- 608 с.
58. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В.А. Слатенин и др.- М.: Школа-Пресс, 1997.- 512 с.
59. Педагогики и психологии высшей школы: Учеб. пособие.- Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.- 544 с.
60. Педагогика высшей школы: Учебно-методическое пособие.- Казань: Изд-во Казанского университета, 1985.- 192 с.
61. Петров М.Т. Итальянская интеллигенция в эпоху Ренессанса.- М.: Наука, 1982.- 216 с.
62. Петровский В.А. Личность в психологии: Парадигма субъектности.- Ростов на Дону: Феникс, 1996.- 512 с.
63. Петровский В.А. Личность в психологии с позиций системного подхода// Вопросы психологии.- 1981.- № 1.- С. 57-66.
64. Платов В.Я. Деловые игры: Разработка, организация, проведение: Учебник.- М.: Профиздат, 1991.- 192 с.
65. Платонов К.К. Структура и развитие личности.-М.: Наука, 1986. - 255 с.
66. Пригожин А.И. Организации: Системы и люди.- М.:Политиздат, 1983.- 176 с.
67. Психология: Словарь/ Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г.Ярошевского.-2-е изд., испр. и доп.- М.: Политиздат, 1990.- 494 с.

68. Психология развивающейся личности/ Под ред. А.В. Петровского.- М.: Педагогика, 1987. - 240 с.
69. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда.- М.: Высш. шк., 1990. - 112 с.
70. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т.- М.: БРЭ, 1993.- Т.1.- 608 с.
71. Рувинский Л.И., Кобыляцкий И.И. Основы педагогики: Учеб. пособие.- М.: Просвещение, 1985.- 224 с.
72. Сластенин В.А., Чижаква Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 192 с.
73. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: Учеб. пособие.- М.: Аспект Пресс, 1995.- 271 с.
74. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием.- Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.- 136 с.
75. Стоунз Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. - М.: Педагогика, 1984. - 471 с.
76. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера.- М.: Педагогика, 1983.- 352 с.
77. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. - М.: Педагогика, 1990. - 191 с.
78. Ферстер Г. О самоорганизующихся системах и их окружении// Самоорганизующиеся системы.- М.: Мир, 1964.- С. 113-139.
79. Философский энциклопедический словарь.- М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840 с.
80. Фридман Л.М. и др. Изучение личности учащегося и ученических коллективов: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1988. - 207 с.
81. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: Основные положения, исследования и применение.- СПб.: Питер Ком, 1998.- 608 с.
82. Шварцман К.А. Философия и воспитание. - М.: Политиздат, 1989. - 208 с.
83. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика. - М.: Касталь, 1993. - 415 с.
84. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. - М.: Высш. шк., 1982. - 283 с.
85. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования. - М.: Высш. шк., 1986. - 135 с.

Учебное издание

Весна Михаил Алексеевич

**ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Учебное пособие

Редактор Н.А.Леготина

---

Подписано в печать

Формат 60\* 84 1/ 16

Заказ

Усл. п.л. 6,25

Тираж 150

Бумага тип. № 1

Уч.- изд. л. 6,25

Цена свободная

---

Издательство Курганского государственного университета

640 669, г. Курган, ул. Гоголя, 25

Курганский государственный университет, ризограф