

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ОРЕНБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**Методические рекомендации для
самостоятельной работы обучающихся по дисциплине**

М.1В.ОД.1 Методика преподавания юриспруденции в высшей школе

Направление подготовки 400401 «Юриспруденция»

Профиль подготовки конституционное право, муниципальное право

Форма обучения очная

СОДЕРЖАНИЕ

1. Организация самостоятельной работы.....	4
1.1 Организационно-методические данные дисциплины.....	4
2. Методические рекомендации по выполнению индивидуальных домашних заданий.....	6
2.1.1 Практическое занятие № ПЗ-1 Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и краткая история и современное состояние высшего образования.....	6
2.1.2. Практическое занятие № ПЗ-2 Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и краткая история и современное состояние высшего образования.....	6
2.1.3 Практическое занятие № ПЗ-3 Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе.....	6
2.1.4 Практическое занятие № ПЗ-4 Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе.....	6
2.1.5 Практическое занятие № ПЗ-5 Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе.....	7
2.1.6 Практическое занятие № ПЗ-6 Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе.....	7
2.1.7 Практическое занятие № ПЗ-7 Развитие творческого мышления в процессе обучения.....	7
2.1.8 Практическое занятие № ПЗ-8 Развитие творческого мышления в процессе обучения.....	7
2.1.9 Практическое занятие № ПЗ-9 Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе.....	8
2.1.10 Практическое занятие № ПЗ-10 Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе.....	8
2.1.11 Практическое занятие № ПЗ-11 Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции.....	8
2.1.12 Практическое занятие № ПЗ-12 Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции.....	8
2.1.13 Практическое занятие № ПЗ-13 Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции.....	8
2.1.14 Практическое занятие № ПЗ-14 Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции.....	9
2.1.15 Практическое занятие № ПЗ-15 Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции.....	9
2.1.16 Практическое занятие № ПЗ-16 Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции.....	9
2.2 Порядок выполнения заданий.....	9
2.3 Пример выполнения задания.....	10

3. Методические рекомендации по самостоятельному изучению вопросов.....	12
4. Методические рекомендации по подготовке к занятиям.....	62
4.1 Практическое занятие № ПЗ-1 Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и краткая история и современное состояние высшего образования.....	62
4.2. Практическое занятие № ПЗ-2 Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и краткая история и современное состояние высшего образования.....	62
4.3 Практическое занятие № ПЗ-3 Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе.....	62
4.4 Практическое занятие № ПЗ-4 Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе.....	63
4.5 Практическое занятие № ПЗ-5 Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе.....	63
4.6 Практическое занятие № ПЗ-6 Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе.....	63
4.7 Практическое занятие № ПЗ-7 Развитие творческого мышления в процессе обучения.....	63
4.8 Практическое занятие № ПЗ-8 Развитие творческого мышления в процессе обучения.....	63
4.9 Практическое занятие № ПЗ-9 Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе.....	64
4.10 Практическое занятие № ПЗ-10 Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе.....	64
4.11 Практическое занятие № ПЗ-11 Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции.....	64
4.12 Практическое занятие № ПЗ-12 Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции.....	65
4.13 Практическое занятие № ПЗ-13 Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции.....	65
4.14 Практическое занятие № ПЗ-14 Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции.....	65
4.15 Практическое занятие № ПЗ-15 Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции.....	65
4.16 Практическое занятие № ПЗ-16 Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции.....	66

1. ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

1.1 Организационно-методические данные дисциплины

№ п.п.	Наименование темы	Общий объем часов по видам самостоятельной работы (из табл. 5.1 РПД)					
		Самос- тоятель- ная работа	Курсовые работы (проекты)	Подго- товка реферата/ эссе	Индивидуаль- ные домашние задания (ИДЗ)	Самостояте- льное изучение вопросов (СИВ)	Подготовка к занятиям (ПкЗ)
1	2	3	4	5	6	7	8
1.	Раздел 1 Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и психология деятельности, проблемы обучения в высшей школе	19	-	-	9	10	-
1.1.	Тема 1 Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе», краткая история и современное состояние высшего образования	9	-	-	4	5	-
1.1.	Тема 2 Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе	10	-	-	5	5	-
2	Раздел 2 Психология личности, проблемы воспитания в высшей школе и развитие творческого мышления в процессе обучения	19	-	-	9	10	-
2.1	Тема 3 Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе	9	-	-	4	5	-

2.2	Тема 4 Развитие творческого мышления в процессе обучения	10	-	-	5	5	-
3.	Раздел 3 Содержание, методы, средства обучения в высшей школе и современные приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции	19	-	-	9	10	-
3.1.	Тема 5 Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе	9	-	-	4	5	-
3.2.	Тема 6 Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции	10	-	-	5	5	-
4	Раздел 4 Виды самостоятельной работы учащихся и игровые технологии и инновации в преподавании юриспруденции	17	-	-	5	12	-
4.1.	Тема 7 Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции	6	-	-	1	6	-
4.2.	Тема 8 Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции	10	-	-	4	6	-
	Итого	74	-	-	32	42	-

2. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫПОЛНЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОМАШНИХ ЗАДАНИЙ

Индивидуальные домашние задания выполняются в форме (расчетно-проектировочной, расчетно-графической работы, презентации, контрольной работы и т.п.).

2.1 Темы индивидуальных домашних заданий

2.1.1 Практическое занятие 1 (ПЗ-1). Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и краткая история и современное состояние высшего образования

2.1.1.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Данный курс должен содействовать формированию психолого-педагогического мышления у магистров, что в частности это предполагает.
2. Разделом какой науки является psychology высшего образования?

2.1.2 Практическое занятие 2 (ПЗ-2). Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и краткая история и современное состояние высшего образования

2.2.1.1. Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Дайте определение и характеристику предмета psychology высшего образования.

2.1.3 Практическое занятие 3 (ПЗ-3). Psychology деятельности и проблемы обучения в высшей школе

2.1.3.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Вспомните какой-нибудь случай в своей жизни, когда вам приходилось наблюдать "чувственную ткань" своего сознания в отрыве от значений и смыслов. Если вам это не удается, попробуйте посмотреть на окружающий вас мир отстраненным взглядом и увидеть мозаику цветовых пятен вместо реальных предметов.

2. Перечислите виды значений и попробуйте дать им определения.
3. В каком порядке разные виды значений возникают в онтогенезе?

2.1.4 Практическое занятие 4 (ПЗ-4). Psychology деятельности и проблемы обучения в высшей школе

2.1.4.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Приведите пример того, как одно и то же объективное значение может иметь для разных людей различный смысл (возможно, даже противоположный).
2. Как можно определить разные задачи науки и искусства, используя термины "значение", "личностный смысл"?
3. Как соотносятся структура деятельности и структура сознания?

2.1.5 Практическое занятие 5 (ПЗ-5). Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе

- 2.1.5.1 Темы индивидуальных домашних заданий.
 1. Дайте определение понятия "воспитание".
 2. Исчертывается ли функция преподавателя в вузе передачей информации?
 3. Сформулируйте основные условия эффективности воспитательного процесса.

2.1.6 Практическое занятие 6 (ПЗ-6). Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе

- 2.1.6.1 Темы индивидуальных домашних заданий.
 1. Укажите некоторые основные цели воспитания.
 2. Какая самооценка преподавателей обычно более адекватна – когда оцениваются предметные знания или когда оценивается их умение понимать студентов?
 3. Перечислите основные особенности физического, эмоционального, интеллектуального и личностного развития студентов.

2.1.7 Практическое занятие 7 (ПЗ-7). Развитие творческого мышления в процессе обучения

- 2.1.7.1 Темы индивидуальных домашних заданий.
 1. Какие из рекомендаций по развитию творческого мышления в обучении представляются вам наиболее трудными для реализации?

2.1.8 Практическое занятие 8 (ПЗ-8). Развитие творческого мышления в процессе обучения

- 2.1.8.1 Темы индивидуальных домашних заданий.
 1. Согласны ли вы с Я. Корчаком, что запрещение ребенку рискованно вести себя негативно оказывается на его личностном развитии?
 2. Используете ли вы в своей преподавательской работе задачи открытого типа?

2.1.9 Практическое занятие 9 (ПЗ-9). Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе

2.1.9.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Раскройте разные подходы к пониманию "активных методов обучения".
2. Назовите некоторые приёмы повышения эффективности учебного процесса.

2.1.10 Практическое занятие 10 (ПЗ-10). Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе

2.1.10.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Почему работа в Т-группах называется тренингом чувствительности или сензитивным тренингом?
2. Являются ли синонимами термины "деловая игра" и "имитационная игра"?
3. В каких организационных формах обучения в вузе проблемные методы всегда являются доминирующими?

2.1.11 Практическое занятие 11 (ПЗ-10). Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции

2.1.11.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Охарактеризуйте приемы работы с текстами юридических документов: «Анализ текста по предложенной схеме».

2.1.12 Практическое занятие 12 (ПЗ-12). Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции

2.1.12.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Охарактеризуйте приемы работы с текстами юридических документов: «Пометки на полях», приём «Двойной дневник».

2.1.13 Практическое занятие 13 (ПЗ-13). Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции

2.1.13.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Раскройте сущность самостоятельного, исследовательского обучения.

2.1.14 Практическое занятие 14 (ПЗ-14). Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции

2.1.14.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Перечислите виды самостоятельной работы учащихся при изучении юриспруденции.

2.1.15 Практическое занятие 15 (ПЗ-15). Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции

2.1.15.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Перечистите современные инновации используемые при проведении игр на занятии по юриспруденции.

2.1.16 Практическое занятие 16 (ПЗ-16). Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции

2.1.16.1 Темы индивидуальных домашних заданий.

1. Перечистите виды игр в обучении юриспруденции, что необходимо учитывать при проведении игр на занятии по юриспруденции.

2.3 Порядок выполнения заданий

Индивидуальные домашние задания выполняются письменно при подготовки к каждому практическому занятию. Решение задач осуществляется студентом самостоятельно до практического занятия. Предлагаемые ответы на поставленные в задаче вопросы должны обязательно обосновываться ссылками на нормы Конституции РФ, другие нормативные правовые акты. При этом студент обязан изучить все изменения и дополнения, внесенные в использованные акты на момент выполнения им задания. При решении задач положительно будут оцениваться анализ студента теоретических источников по теме задачи, использование им материалов местной и общероссийской практики, по вопросам, поставленным в задаче.

2.4 Пример выполнения задания

Задание № 1: Перечислите основные исследовательские методы, используемые в педагогической науке.

Ответ:

Как любая наука, педагогика характеризуется не только своим собственным предметом, но и специфическим набором методов.

При этом необходимо различать, во-первых, методы обучения и воспитания, с помощью которых осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели, и, во-вторых, собственно исследовательские методы, т.е. приёмы получения самого педагогического знания, позволяющего вырабатывать эти цели и средства их достижения.

К исследовательским методам, направленным на добывание собственно педагогического знания, можно отнести, в частности, следующие:

- наблюдение;
- беседу и интервью (включая стандартизованное интервью);
- изучение документации и продуктов деятельности учащихся;
- анкетирование и опросы;
- тестирование (тесты достижений, личностные и интеллектуальные тесты, тесты креативности и др.);
- метод экспертных оценок;
- педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный);
- количественные методы статистического анализа;
- контент-анализ;
- организационно-деятельностные игры.

Задание № 2: Дайте определение предмета психологии высшего образования.

Ответ:

Как уже ранее было отмечено, психология высшей школы (высшего образования) является, строго говоря, разделом педагогической психологии.

Педагогическая психология существует в двух ипостасях:

- как базовая наука, изучающая фундаментальные психологические закономерности человека в ходе обучения и воспитания;
- и как прикладная наука, разрабатывающая рекомендации по использованию знания из всех областей психологии (прежде всего из области общей психологии, возрастной психологии, социальной психологии, психологии труда, клинической психологии, юридической психологии, психофизиологии и даже экологической психологии).

В этом смысле предмет психологии высшего образования может считаться междисциплинарным.

Объект педагогической психологии совпадает с объектом педагогики, но предметом психологии высшего образования выступают психологические закономерности и условия эффективности процессов обучения и воспитания в высшей школе.

В этом совокупном предмете можно выделить ряд частных предметов изучения и отдельных проблем:

- психологическая структура учебной деятельности;
- формирование познавательных процессов учащихся (профессионального восприятия, мышления, памяти, внимания), профессиональных способностей, черт личности, умений и навыков;
- возрастные психические и психофизиологические особенности студентов;
- дифференциально-психологические характеристики учащихся, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, и методы их диагностики;
- социально-психологические закономерности формирования студенческого и преподавательского коллектива;
- психологические аспекты педагогического общения и др.

3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО

САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ ВОПРОСОВ

1.1 Основные задачи курса "Методика преподавания юриспруденции в высшей школе»"

Учебный курс нацелен прежде всего на решение задач, связанных с развитием гуманитарного мышления студентов, магистров, формированием у них психолого-педагогических знаний и умений, необходимых как для профессиональной преподавательской деятельности, так и для повышения общей компетентности в межличностных отношениях и содействовать развитию гуманистического мировоззрения у студентов, магистров, служить стимулом для их личностного роста и саморазвития.

Данный курс должен:

1. Содействовать формированию психолого-педагогического мышления, что в частности предполагает:

а) усвоение идеи уникальности и неповторимости каждого человека, его психологического склада и, как следствие, идеи недопустимости для педагога чисто рецептурных действий;

б) отношение к личности как высшей ценности, исключающее манипулирование человеком и использование его как средства достижения других целей;

в) формирование представлений об активном, творческом характере человеческой психики. Следствием этого является признание невозможности прямого вмешательства в психику или непосредственного изменения её атрибутов и составляющих.

Любые навыки, знания и умения, черты личности, интересы и идеалы могут быть сформированы или изменены в результате деятельности, инициированной самим учащимся.

Внешние воздействия могут лишь стимулировать или тормозить эти процессы, но никак не подменять их. Всякое внешнее, прямое вмешательство в психику в обход собственной активности личности может оказаться губительным для психики или даже жизни человека;

г) признание отношений человека с другими людьми в качестве главной движущей силы и одновременно источника новообразований индивидуальной психики;

д) принятие идеи единства органической и духовной жизни человека с утверждением примата духовного начала, его ведущей роли в развитии человека.

2. Познакомить с современными трактовками предмета педагогической науки, предмета, методики педагогики и психологии высшего образования. Изложить основные тенденции развития высшей школы на современном этапе.

3. Дать представления:

- об истории и современном состоянии высшего образования в России;
- ознакомить с основными подходами к определению конечных и промежуточных целей высшего образования, методов их достижения (методов обучения и воспитания);
- предложить способы обеспечения педагогического контроля (в том числе с помощью тестов) за эффективностью учебно-воспитательной работы и достижением поставленных педагогических целей.

4. Сформировать установку на постоянный поиск приложений философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания.

5. Способствовать глубокому усвоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства и сотрудничества.

6. Дать информацию об особенностях профессионального труда преподавателя вуза.

1.2 О предмете педагогики

Слово "педагогика" переводится с греческого как "детовождение" и первоначально обозначало воспитательную работу с детьми, проводимую специально подготовленными для этого лицами – педагогами.

Сразу необходимо обратить внимание читателя на то, что термин "воспитание" используется в научной педагогической литературе и в настоящей лекции в двух смыслах – узком и широком – в зависимости от контекста.

Под воспитанием в узком смысле традиционно понимается система воздействий на личность с целью развития, формирования её в заданном воспитателем направлении, что проявляется в изменении мировоззрения, системы ценностей, установок, действенных отношений человека к миру и т.п. Такое представление о воспитании является упрощённым и в настоящее время подвергается интенсивному переосмыслению, что мы подробно обсудим ниже.

Широкое толкование термина "воспитание" помимо перечисленного предполагает обучение, приобретение новых знаний, умений, навыков и способностей.

Широкое понимание воспитания вполне оправданно и используется всё чаще.

Действительно, любое новое знание или умение, а также процесс их приобретения неизбежно оказывают влияние на личность человека. Отсюда берёт своё начало один из главных принципов педагогики – принцип единства обучения и воспитания (здесь термин "воспитание" понимается традиционно, в узком смысле).

Как видно из сказанного, этимология термина "педагогика" уже не отражает его современного содержания, включающего в себя "воспитание человека на всех возрастных этапах его развития" [Педагогика. – 1988. – С. 8].

В ходу такие термины, как "преддошкольная и дошкольная педагогика", "школьная педагогика" [Харламов И.Ф. – 1990. – С. 37], "педагогика профессионально-технического образования", "педагогика среднего специального образования", "педагогика высшей школы" [Краткий педагогический словарь пропагандиста. – 1984. – С. 179]. И даже "педагогика образования взрослых".

Традиционно предметом педагогики считается "воспитание как подготовка растущего человека к жизни" [Харламов И.Ф. – 1990. – С. 22] или "воспитание человека как особая функция общества" [Педагогика. – 1988. – С. 8].

Но воспитание в той или иной форме присутствовало в любом обществе и на всех стадиях его развития, даже когда педагогики как науки еще не было. Процесс воспитания (в широком смысле) становится предметом педагогики, когда осуществляется рефлексия его целей и методов их достижения.

Некоторые специалисты обращают внимание на то, что сам процесс или деятельность обучения и воспитания не может быть предметом педагогики, ибо закономерности, подлежащие раскрытию и использованию в педагогической деятельности, коренятся не в ней самой, а определяются сущностными характеристиками личности, законами, управляющими её развитием.

Защищая эту точку зрения, И.Ф. Харламов [1990. – С. 23] предлагает определить предмет педагогики как исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием, и разработку на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности.

Эти соображения справедливы только в том случае, если воспитание понимается как процесс, направленный преимущественно воспитателем на воспитуемого.

Исходя из этого, в качестве предмета педагогики высшего образования необходимо принять проектирование процессов обучения и воспитания в высшей школе и управление ими. При этом нельзя упускать из виду, что для обеспечения такого управления часто необходимо оказывать воздействие не непосредственно на учащегося или преподавателя, а на всю систему образования или её отдельные звенья.

Система педагогического знания подразделяется на теорию воспитания и дидактику.

Под дидактикой следует понимать теорию образования и обучения.

Обучение можно определить как совместную деятельность учащегося и преподавателя, направленную на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами. Обучение всегда является двусторонним процессом и состоит из преподавания и учения, описывающих активность каждого из участников педагогического процесса.

Термин "образование" несколько шире по своему значению, чем термин "обучение".

Образование понимается как процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе.

Образование может быть организовано как в форме обучения, так и в форме самообразования, т.е. без присутствия преподавателя в прямом смысле этого слова.

В термине "образование" в более явной форме присутствует указание на связь приобретённых в ходе обучения знаний и умений с уровнем личностного развития.

Образованный человек – это не просто знающий человек, но и обладающий высокоценимыми в обществе качествами личности.

1.3 Предмет педагогики высшего образования

Данное выше определение предмета педагогической науки, конкретизированное с учётом специфики высшего образования, определило последовательность изложения материала в этой лекции. Поскольку главным предметом педагогики высшей школы является проектирование процесса обучения и воспитания студентов, магистров а также и управления им, то нам необходимо выявить те блоки знаний, без которых невозможно управление любым объектом. Такими блоками являются:

- 1 – описание и оценка исходного (наличного) состояния объекта;
- 2 – описание финальных характеристик объекта, т.е. той цели, которую нужно достичнуть с помощью управляющих воздействий;
- 3 – методы воздействий, обеспечивающие переход от исходного состояния к финальному;
- 4 – способы контроля за достижением поставленных целей, т.е. оценки того, насколько достигнутое состояние отличается от запланированного.

Применительно к проблематике высшей школы в первый блок входит социально-историческая характеристика современной системы высшего образования в России, методы определения уровня подготовки выпускников вузов, методы входного контроля знаний и умений, методы оценки индивидуальных особенностей студентов, магистров (психологических, психофизиологических, соматических и др.), методы определения уровня профессиональной подготовки преподавателей, т.е. все, что связано с описанием системы образования в целом и отдельных её участников, которые могут стать объектом управляющих воздействий.

Во второй блок входит прежде всего описание целей обучения и однозначно задаваемое ими содержание образования.

При этом особое внимание должно быть уделено механизмам перехода от конечных целей образования к промежуточным, достижаемым с помощью конкретных дисциплин (предметов) и отдельных видов учебной деятельности. Именно педагогические цели разных уровней определяют вид учебного плана и содержание программ учебных курсов, а также частично организационные формы учебных занятий.

Третий блок включает в себя не только методы обучения и воспитания студентов, магистров, но и методы подготовки и переподготовки преподавателей, совершенствования и перестройки всей системы высшего образования, её отдельных звеньев.

1.4 О предмете психологии высшего образования

Как уже ранее было отмечено, психология высшей школы (высшего образования) является, строго говоря, разделом педагогической психологии.

Педагогическая психология существует в двух ипостасях:

– как базовая наука, изучающая фундаментальные психологические закономерности человека в ходе обучения и воспитания;

– и как прикладная наука, разрабатывающая рекомендации по использованию знания из всех областей психологии (прежде всего из области общей психологии, возрастной психологии, социальной психологии, психологии труда, клинической психологии, юридической психологии, психофизиологии и даже экологической психологии).

В этом смысле предмет психологии высшего образования может считаться междисциплинарным.

Объект педагогической психологии совпадает с объектом педагогики, но предметом психологии высшего образования выступают психологические закономерности и условия эффективности процессов обучения и воспитания в высшей школе.

В этом совокупном предмете можно выделить ряд частных предметов изучения и отдельных проблем:

- психологическая структура учебной деятельности;
- формирование познавательных процессов учащихся (профессионального восприятия, мышления, памяти, внимания), профессиональных способностей, черт личности, умений и навыков;
- возрастные психические и психофизиологические особенности студентов;
- дифференциально-психологические характеристики учащихся, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, и методы их диагностики;
- социально-психологические закономерности формирования студенческого и преподавательского коллектива;
- психологические аспекты педагогического общения и др.

2.1 Зарождение и основные тенденции развития высшего образования в России (XVII – начало XX века).

В России, в границах её современной территории, первыми наиболее известными академиями и высшими школами были Славяно-Греко-Латинская Академия (1687) и Школа математических и навигационных наук (1701) в Москве; в Петербурге это Морская Академия (1715), Академический университет при Академии наук (1725 г. – как самостоятельный Петербургский университет был заново учреждён в 1819 г. [История Ленинградского университета 1819-1919: Очерки. – 1969]), Горное училище (1733), Морской кадетский корпус (1750).

Важную роль в становлении высшего образования в России сыграла Академия наук, созданная в Петербурге по указанию Петра I [Лозинская И.А. – 1978; Павлов Г. Е., Федоров А.С. – 1988; Сухомлинов М.И. – 1874]. Её первое заседание прошло в самом конце 1825 г. уже после смерти Петра I.

По инициативе и проекту М.В. Ломоносова в 1755 г. был основан Московский университет, что позволило завершить трехступенчатую модель единой системы образования – "гимназия – университет – академия" [Московский университет: Указатель литературы. – 1983].

В Указе от 12 января 1755 г. одновременно с учреждением университета впервые был сформулирован ряд важных положений политики в области образования, в частности, отмечалась необходимость замены иностранных преподавателей "национальными людьми", чтения лекций на русском языке и обеспечения тесной связи теории с практикой в обучении.

Особое место в истории российской высшей школы занимает женское образование.

Среди них наиболее известными были так называемые "Бестужевские высшие женские курсы" в Петербурге, которые с 1878 г. возглавлял К.И. Бестужев-Рюмин [Федосова Э.П. – 1980; Санкт-Петербургские высшие женские курсы (Бестужевские) курсы (1878-1918). –1973]. Курсы эти готовили учителей, врачей, общественных деятелей.

В 1886 г. все высшие женские курсы были закрыты властями и возродились лишь в конце XIX – начале XX в. Существовали они на благотворительные пожертвования и плату за обучение, не присваивали никаких званий, но готовили специалистов достаточно высокого уровня и были весьма популярными. В 1914 г. на Бестужевских курсах училось около семи тысяч студенток, которых тогда с теплотой называли бестужевками.

В подготовке педагогических кадров важную роль сыграл Главный педагогический институт в Петербурге. Он был учрежден в 1816 г. на месте Санкт-Петербургского педагогического института (1804-1816), а в 1819 г. переведен в Санкт-Петербургский университет. Однако в 1828 г. он возродился в качестве самостоятельного и просуществовал до 1859 г. Педагогический институт готовил не только учителей и наставников для различных типов школ, но и

будущих преподавателей вузов. Среди наиболее известных воспитанников были Н.А.Добролюбов, Н.С.Будаев, Д.И.Менделеев.

2.2 Педагогическая практика и педагогические идеи в системе образования в России XVIII-XIX вв.

Гимназическое образование строилось в соответствии с "Уставом учебных заведений, подведомственных университетам" 1804 г.

По данному уставу, приём в гимназию производился сразу по окончанию уездных училищ, без экзаменов и независимо от сословия. В России к 1809 г. насчитывалось 32 гимназии. Однако Уставом 1828 г. было введено ограничение сословий, и впредь гимназическое образование получали лишь дети дворян и чиновников. Этому ограничению сопутствовало наследование классицизма в учебных программах гимназий.

Новый Устав 1864 г. для гимназий и прогимназий предусматривал три категории этих учебных заведений:

- классические гимназии, с усиленными программами по греческому и латинскому языкам;
- классические гимназии с преподаванием только латинского языка;
- реальные гимназии без изучения древних ("мертвых") языков, но с усиленными программами по математике, физике, биологии и некоторым другим дисциплинам.

Узловой проблемой учебно-воспитательного процесса на всех уровнях системы образования того времени была связь теории с практикой: "... все отрасли науки должны стремиться к общественной пользе и теориями предварять практику..." .

К.Д. Ушинский [1848] разрабатывает основы образования для подготовки "чиновников на службу отечеству" (управленцев – в терминологии нашего времени).

Так, К.Д. Кавелин отмечал прямую зависимость между методами обучения и развитием познавательной мотивации и уровнем подготовки студентов.

В этот же период на Бестужевских курсах вводится "предметная система обучения", предоставлявшая слушательницам право выбора порядка изучения научных дисциплин, и увеличивается объём практических занятий.

Большое влияние на развитие отечественной науки и высшей школы оказал в 20-30-е годы XIX в. Профессорский институт Дерптского университета (г. Тарту), среди выпускников которого были такие выдающиеся деятели, как Н.И. Пирогов, М.С. Кутторга, В.И.Даль и др.

В начале XX в. русский математик Н.В. Бугаев [1901] предлагал вводить в выпускные классы некоторые вузовские методы работы.

Так постепенно складывалась новая парадигма высшего образования, выступая одновременно причиной и следствием развития педагогического

профессионализма, отражая изменения в социально-культурной ситуации и в развитии самой науки.

После 1917 г. в условиях тоталитарного государства тенденция перехода "от созерцания к деятельности" в системе образования ещё более усилилась, но в то же время затормозилось движение "от деятельности к личности". Каковы перспективы личностно ориентированной педагогики в наше время, мы рассмотрим в конце данной темы.

2.3 Особенности развития высшего образования в России и СССР между Первой и Второй мировыми войнами

Первая мировая война, Октябрьская революция и последовавшая за ней Гражданская война нанесли огромный урон всей системе образования в России и особенно высшему образованию. Гибель и добровольная эмиграция большого количества работников науки и высшей школы дополнились "философскими пароходами" принудительно высылаемых неблагонадежных профессоров, писателей, специалистов в самых разнообразных областях знаний. И все это на фоне резкого падения (количественного и качественного) воспроизводства кадров высокой квалификации.

По данным за 1927 г., 80 % учителей не имели систематической специальной подготовки.

Тем не менее к 1927 г. количественные показатели работы системы высшего образования превзошли показатели 1914 г. В довоенной России было 96 вузов, в которых обучалось 121,7 тыс. студентов (по другим данным, 105 вузов и 127,4 тыс. студентов); в 1927 г. в СССР – 129 вузов (из них 90 в РСФСР) и обучалось около 150 тыс. студентов. Вместе с тем в 1927 г. страна находилась на 18-м месте в Европе в области высшего образования. Качество высшего образования страдало от его чрезмерной идеологизации и низкого уровня подготовки абитуриентов.

В первые же годы советской власти были ликвидированы или существенно ограничены академические свободы в вузах. Вместо автономии вузы были включены в систему жесткого централизованного управления и планирования, аналогичную той, что существовала в народном хозяйстве.

В годы первой пятилетки начался бурный рост числа обучаемых в высшей школе, который не соответствовал материально-техническим и финансовым возможностям народного хозяйства и превышал его реальные потребности в специалистах. Это было следствием перевыполнения и без того волюнтаристски завышенных планов. Так, первым пятилетним планом предусматривалось увеличить число студентов с 159,8 тыс. в 1928 г. до 196 тыс. в 1932 г. Фактически же в 1932 г. численность студентов возросла до 492,3 тыс. и в 2,5 раза превысила первоначально запланированный показатель, а число вузов увеличилось до 832.

Многие вузы были необоснованно разукрупнены, многие техникумы превращены в вузы и т.д. Эти ошибки были частично исправлены при составлении

планов второй пятилетки, но очередные диспропорции и несоответствия возникали с неизменным постоянством, отражая несовершенство самой системы жесткого централизованного планирования.

2.4 Восстановление системы высшего образования, его качественная и количественная динамика после Великой Отечественной войны

Последствия Великой Отечественной войны в подготовке специалистов с высшим образованием были преодолены достаточно быстро.

Если в 1942 г. число вузов упало с 817 до 460, то уже осенью 1945 г. в 789 вузах обучалось 730 тыс. студентов, что составляло 90 % довоенного уровня. Это было достигнуто, в частности, за счет значительных материальных вложений в систему высшего образования.

В 1950 г. СССР тратил 10 % национального дохода на образование, США – 4 % (в 1988 г. эти цифры составили соответственно 7 и 12 %; с 1992 г. в России доля национального дохода, направляемого на образование, упала ниже 4 %). В 1953 г. в СССР было 890 вузов, в которых обучалось 1,527 млн. чел.

С 1953 г. число вузов в стране практически не изменялось (1980 г. – 883; 1985 г. – 894; 1988 г. – 898), а число студентов стабильно росло до середины 80-х годов, достигнув в 1984 г. 5,280 млн. чел., а затем стало постепенно снижаться (1985 г. – 5,147 млн.; 1987 г. – 5,026 млн.; 1988/89 учебный год – 4,999 млн.).

В России в 1994 г. функционировало 700 высших учебных заведений, в которых обучалось около 3 млн. студентов.

В 2000 г. число студентов возросло до 4,7 млн. в основном за счёт образования новых негосударственных вузов и платных отделений государственных вузов [Современное образование. – 2001].

Число обучавшихся в аспирантуре к концу 80-х годов стабилизировалось в СССР на уровне 80 тыс. человек, из них 40 тыс. – в научно-исследовательских институтах.

В стране была создана достаточно разветвленная система повышения квалификации педагогических кадров высших учебных заведений.

В 1984 г., который еще не был затронут существенным спадом во всей системе высшего образования конца 80-х годов, число преподавателей в вузах составляло 410 тыс. человек, в том числе 18 тыс. профессоров и докторов наук, 180 тыс. доцентов и кандидатов наук.

Ежегодно повышали свою квалификацию 70,3 тыс. преподавателей, из них около 35 тыс. на ФПК и ИПК, 26 тыс. – путем стажировки.

В 1986 г. из общего числа преподавателей доля профессоров составляла примерно 2,2 %; доцентов – 28 %; старших преподавателей – 23,7 %; ассистентов – 35,5 %.

По данным ЮНЕСКО, к концу 80-х годов СССР занимал только 39-е место в мире по числу студентов на 10 тыс. жителей.

Первая причина определяется отношением общества, его лидеров и руководящих органов к образованию как к ценности, к идее приоритетности образования – центрального звена переустройства всего общества. Эта идея нашла свое выражение в первом Указе первого Президента России, но пока остается декларативной. В результате уменьшилось финансирование высшей школы, упала численность студентов, снижается престиж образования, многие высококвалифицированные ученые и преподаватели были вынуждены уйти из вузов (некоторые уехали за границу), укрепляется стереотип невостребованности знаний со стороны общества. Эта тенденция стала преодолеваться лишь последние 2-3 года.

Вторая причина – медленное становление рынка образовательных услуг, рынка дипломов и, как одно из следствий, отсутствие рыночных механизмов контроля за качеством подготовки специалистов с высшим образованием.

Именно воздействие на эти два фактора может и должно изменить облик российской высшей школы, определить направление её развития, обеспечить приток капиталов в сферу образования.

2.5 Высшая школа индустриально развитых стран после Второй мировой войны

Чтобы понять природу и движущие силы развития высшего образования в современном мире, необходимо рассмотреть некоторые общие условия и устойчивые закономерности, непосредственно влияющие на сферу образования в целом и на высшее образование в частности. К таким закономерностям общественно-политического, научно-технического и даже нравственного порядка можно отнести следующие:

- рост наукоемких производств, для эффективной работы которых более 50 % персонала должны составлять лица с высшим или специальным образованием. Этот фактор предопределяет быстрый количественный рост высшей школы;

- интенсивный рост объема научной и технической информации, приводящий к её удвоению за 7-10 лет. В результате квалифицированный специалист должен обладать способностью и навыками самообразования и включаться в систему непрерывного образования и повышения квалификации;

- быстрая смена технологий, вызывающая моральное старение производственных мощностей за 7-10 лет. Этот фактор требует от специалиста хорошей фундаментальной подготовки и способности быстро осваивать новые технологии, что недоступно так называемым узким специалистам;

- выдвижение на первый план научных исследований, ведущихся на стыке различных наук (биофизика, молекулярная генетика, физическая химия и т.д.). Успехов в такой работе можно достигнуть лишь при наличии обширных и фундаментальных знаний, а также при умении работать коллективно;

- наличие мощных внешних средств мыслительной деятельности, приводящих к автоматизации не только физического, но и умственного труда. В результате резко возросли ценность творческой, неалгоритмизируемой деятельности и спрос на специалистов, способных осуществлять такую деятельность;
- рост числа людей, вовлеченных в научную и другие виды сложных деятельности, приводящий, по мнению ряда исследователей, к падению среднего эвристического потенциала ученого. Для компенсации этого падения необходимо вооружать специалистов знаниями методологии научной или практической деятельности;
- постоянный и устойчивый рост производительности труда в промышленности и сельском хозяйстве, позволяющий уменьшить долю населения, занятого в материальном производстве, и увеличить число людей, работающих в области культуры и духовного творчества;
- повышение благосостояния и денежных доходов населения, приводящее к росту платежеспособного спроса на образовательные услуги.

2.6 Болонская декларация и Болонский процесс

В июне 1992 г. министры образования 30 европейских стран подписали Болонскую декларацию, а в сентябре 2003 г. её подписал министр образования России.

Основная цель – создание европейской зоны высшего образования и распространение европейской системы высшего образования в мире; формирование единого рынка труда высшей квалификации в Европе, рост мобильности студентов и преподавателей, принятие сопоставимой системы ступеней высшего образования и выдача узнаваемых во всех странах Европы приложений к дипломам (Diploma Supplement).

Меры по достижению целей Болонской декларации:

1) принятие более удобной в плане сравнимости системы уровней (ступеней) образования, призванной содействовать трудоустройству европейских граждан, а также конкурентоспособности европейской системы высшего образования на мировом рынке;

2) принятие системы, базирующейся на двух образовательных уровнях, первый из которых должен иметь продолжительность, по крайней мере, три года;

3) создание единой системы зачетных единиц (кредитов) (ECST) для повышения мобильности студентов;

4) устранение препятствий в доступе студентов ко всем услугам, имеющим отношение к образованию;

5) Учёт времени работы в Европе преподавателей, научных работников и административного персонала без какого-либо нарушения их прав на пенсию и

социальное страхование;

6) совершенствование критериев и методов оценки качества преподавания;
7) введение понятия «европейское пространство образования», в том числе в отношении содержания обучения, сотрудничества между учебными заведениями, интегрированных программ обучения, тренинга и НИР.

Причины, вызвавшие к жизни Болонский процесс:

1) коренные преобразования в экономической сфере – резкое ускорение циклов производства и сокращение времени их жизни;

2) перемещение конкуренции в научную сферу. Организации стараются набирать высококвалифицированные кадры в возрасте до 30 лет, способные нестандартно творчески мыслить (США в этом отстают – студентов в возрасте до 22 лет всего 39 %, в Европе более 50%);

3) замкнутость системы образования, зацикленность на внутривузовских критериях подготовки специалистов безотносительно к требованиям работодателей и рынка труда. Выпускник не может сразу включиться в работу на конкретном предприятии. Сейчас выпускники проходят стажировку в организации для накопления опыта и сдачи квалификационных экзаменов. Только после такого экзамена выпускник вуза становится полноправным специалистом.

2.7 Перспективы развития высшей школы в Российской Федерации

Перспективы развития высшего образования в России напрямую зависят от следующих основных факторов:

1) государственной политики в области образования вообще и высшего образования в частности. Она должна быть направлена на опережающее развитие образования по сравнению со всеми другими социальными сферами или отраслями народного хозяйства;

2) сформированности общественного мнения в пользу приоритетности сферы образования как важнейшего условия социально-экономического прогресса в любой другой области;

3) реального формирования рыночных отношений в стране и, как следствие, становления рынка образовательных услуг и сопутствующей ему конкуренции. При этом высшая школа не должна оставаться один на один с рынком; для нее во всех странах создаются льготное налогообложение, система госдотаций, условия для стимулирования частных пожертвований и капитальных вложений;

4) наличия научной концепции развития высшего образования, широкого развертывания научных работ в области экономики, социологии, психологии и педагогики высшего образования;

5) формирования объективной и авторитетной службы общественного контроля за деятельностью вузов, наличия четких критериев их рейтинговой оценки.

2.8 Проблема непрерывного образования

Термин «непрерывное образование» появился в XX в. и вобрал в себя разные аспекты давно известной, но приобретавшей все большую остроту проблемы, которую можно сформулировать как несостоительность идеи «однократного образования» – образования «однажды и на всю жизнь».

В отечественной педагогике идеи, созвучные тому, что мы сейчас называем непрерывным образованием, высказывались К.Д. Ушинским, Н.А. Рубакиным, А.В. Луначарским, Н.К. Крупской.

Непрерывное образование включает в себя как учебу в соответственно учебных заведениях, так и самообучение, самообразование.

Отсюда, во-первых, следует, что главное, чему должны научить в учебных заведениях, – умению учиться, находить, перерабатывать, усваивать и применять новую информацию, что в свою очередь приводит к переосмыслению содержания, методов и форм обучения в учебных заведениях; во-вторых, отпадает необходимость в сравнительно короткий, ограниченный промежуток времени снабдить человека всем запасом знаний и способов деятельности, который может ему понадобиться в дальнейшей жизни.

Теория и практика непрерывного образования ставят новые задачи и перед науками психолого-педагогического цикла, поскольку обучение взрослых требует других методов, подходов и организационных форм.

Ответом на этот вызов стало, в частности, появление такого раздела педагогики, как андрагогика (обучение взрослых).

Концепция непрерывного образования привела к разделению всей системы образования на две части или подсистемы: первоначальное и последующее. Это позволяет внести в систему образования упорядоченность, обеспечить согласованность более или менее дифференцированных и автономных её частей; чётче подойти к выработке содержания, форм и методов обучения, наиболее подходящих для работы с людьми разного возраста, преследующими разные цели. Но именно высшая школа, по мнению многих специалистов, должна стать (и фактически становится) ядром всей системы непрерывного образования.

3.1 Деятельность как философская категория

Понятие "деятельность" психология заимствовала из философии. Самое широкое философское определение деятельности – это способ существования человека и общества в целом.

Деятельность не только определяет сущность человека, но, выступая в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, создает и самого человека. Субстанциональный характер деятельности делает её сопоставимой по мощности с самой природой, в том смысле, что в ходе деятельности "субстанциональность природы творчески достраивается до невозможного в самой природе". В этом смысле человек как бы наследует субстанциональность у самой природы.

На конкретно-научном – психологическом – уровне деятельность определяется как совокупность процессов реального бытия человека, опосредованных сознательным отражением. При этом именно деятельность несёт в себе те внутренние противоречия и трансформации, которые порождают человеческую психику, выступающую, в свою очередь, в качестве условия осуществления деятельности. Иногда образно говорят, что психика является органом деятельности, моментом ее движения.

Деятельность есть форма связи субъекта с миром. Она включает в себя два взаимодополняющих процесса: активное преобразование мира субъектом (опредмечивание) и изменение самого субъекта за счёт "впитывания" в себя все более широкой части предметного мира (распредмечивание).

Деятельность является первичной по отношению как к субъекту, так и к предмету деятельности. И субъект, и объект как бы "обосobiaются" в процессе деятельности, выделяются из неё. Главный канал развития субъекта – интериоризация – перевод форм внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план.

Исполнительные механизмы деятельности, направляемые исходным образом ситуации, испытывают на себе сопротивление внешней реальности в силу неполноты или неадекватности ориентирующего образа. Обладая определённой пластичностью, деятельность подчиняется предмету, на который она направлена, модифицируется им, что приводит к исправлению исходного образа за счёт обратных связей. Этот циклический процесс является источником не только новых образов, но и новых способностей, интересов, потребностей и других элементов человеческой субъективности. Воздействуя на внешний мир и изменяя его, человек тем самым изменяет себя.

3.2 Психологическая структура деятельности и "деятельностная" трактовка психики

Интересы психологического анализа деятельности требуют выделения в ней таких составляющих, которые позволили бы описать разные уровни психологической регуляции, обнаружить их взаимосвязи и взаимопереходы. А.Н. Леонтьев выделяет в деятельности следующие структурные компоненты.

1. Собственно деятельность, или особенная деятельность – это система действий, отвечающих определённому мотиву.

Под мотивом в этой концепции имеется в виду предмет потребности, побуждающей деятельность; достижение мотива приводит к удовлетворению потребности. Потребность, не нашедшая своего предмета, способна породить только поисковые действия. Мотив не всегда осознается субъектом или может осознаваться ложно. Мотив – это главное, что отличает одну деятельность от другой, определяет её специфическое качество. Он может быть как материальным, так и существующим только в воображении; но он всегда должен быть, ибо деятельности без мотива не бывает.

2. Отдельные действия как составляющие деятельность. Каждое действие направлено на достижение отчетливо осознаваемого промежуточного результата, т.е. цели. Если мотив отвечает на вопрос, ради чего осуществляется деятельность, то цель отвечает на вопрос, что должно быть получено в ходе конкретного акта. Можно несколько условно сказать, что конечная цель и есть мотив деятельности, но при этом не обязательно чётко осознаваемый. Если мотивы присущи и животным, то цели как сознательно планируемые промежуточные результаты деятельности существуют только у человека. Они возникают исторически с появлением орудий труда и совместной деятельности.

3. Операция, или способ осуществления действий. Операционный состав действий определяется прежде всего (но не исключительно) условиями его выполнения.

Так, если для удовлетворения пищевого мотива нам необходимо попасть в ресторан, предварительно осуществив действие перемещения в пространстве, то это можно сделать разными способами – прийти пешком, приехать на автомобиле или общественным транспортом, приплыть на лодке, – все зависит от конкретных условий, расстояния, наличия денег для оплаты транспортных услуг, состояния здоровья, лимита времени и т.д.

Цель, заданная в определённых условиях, называется задачей. Выбирая средства и способы действия, человек решает определенную задачу. Цель так же ограничивает выбор способов действия, средств и операций, как мотив ограничивает зону выбора целей (не всегда цель оправдывает средства), но в границах этой зоны выбор средств определяется условиями.

Действия могут превращаться в операции, когда они автоматизируются и перестают контролироваться сознанием.

3.3 Составляющие сознания

Сознание, как оно открывается субъекту, представляет собой картину мира, открывающегося человеку. Эта картина является исходным пунктом любой деятельности (деятельность направляется сознательным образом ожидаемого результата) и изменяется после каждого акта деятельности, впитав в себя его результат.

Согласно А.Н. Леонтьеву, в сознаваемой картине мира можно выделить три слоя.

1. Чувственная ткань сознания – чувственные переживания различной модальности, интенсивности, ясности и т.д. В чистом виде она обычно не открывается субъекту и необходимы или специальные усилия или особые условия (искажение изображения – инверсия, псевдоскопия и др., сенсорная депривация, воздействие специальных фармакологических веществ и т.п.), чтобы отделить чувственную ткань от того объекта, информацию о котором она несет.

Одна из важнейших функций данной составляющей сознания – это приданье чувства реальности существования отражаемого объекта, всего открывающегося нам в сознании мира.

2. Значение. Носителями значений выступают предметы материальной и духовной культуры, нормы и образцы поведения, закреплённые в ритуалах и традициях, знаковые системы и, в первую очередь, язык. В значении зафиксированы общественно выработанные способы действия с реальностью и в реальности. Выпадение целых систем чувствования (зрения, слуха или даже того и другого) не разрушает сознание и не создает непреодолимых препятствий для его формирования в онтогенезе. Но сознание разрушается при деформации системы значений в результате, например, болезни или жизни в полной изоляции.

Освоение мира значений ребенком начинается с операциональных и предметных значений в ходе материальной деятельности с вещественными предметами и в сотрудничестве с взрослым [Стеценко А. П. – 1983. – С. 22-30]. Интериоризация операциональных и предметных значений на основе знаковых систем (в первую очередь языка) приводит к зарождению понятий (словесных значений) – их дальнейшее развитие может уже не требовать опоры на генетически более ранние формы внешней материальной деятельности. Значения существуют и объективно, т. е. вне индивидуального сознания – в культуре, языке; но, усваиваясь субъектом, они получают вторую жизнь как образующие индивидуальное сознание.

3. Личностный смысл. Объективное содержание, которое несут в себе конкретные события, явления или понятия, иначе говоря, то, что они значат для общества в целом, может существенно не совпадать с тем, что в них открывает для себя индивид. Ведь человек не просто отражает объективное содержание тех или иных событий и явлений, но одновременно фиксирует свое субъективное отношение к ним, переживаемое в форме интереса, желания или эмоции и называемое личностным смыслом. Смысл этот может быть и реально бывает разным у разных людей и отнюдь не совпадающим полностью с объективным значением тех или иных обстоятельств, хотя их объективное значение может и пониматься субъектом. Биолог может прекрасно понимать значение слова "смерть", но это слово приобретает особый и новый личностный смысл и эмоциональную окраску, когда он узнает о смерти близкого человека или что он сам смертельно болен.

Личностные смыслы придают пристрастность человеческому сознанию. Система смыслов постоянно изменяется и развивается, определяя в конечном счёте смысл любой отдельной деятельности и жизни в целом. Но личностный смысл не имеет своего объективированного существования вне сознания человека и может передаваться другим людям через "холодные", т.е. лишенные субъективной окраски значения.

3.4 Деятельность и познавательные процессы. Функциональная структура познавательных процессов и понятие "образ мира"

Центральной категорией психологии познавательных процессов является категория образа. Образ выступает исходным пунктом и одновременно результатом любого познавательного акта.

В широком смысле под образом понимается всякая (в том числе и абстрактно-логическая) субъективная форма отражения реальности.

В более узком смысле слово "образ" используется для обозначения чувственных форм отражения, т.е. таких, которые имеют сенсорную (образы ощущения, восприятия, последовательные образы и др.) или квазисенсорную природу (образы памяти, воображение, галлюцинации, сновидения и др.).

В качестве интегрального конструкта познавательной сферы личности выступает целостный образ мира – "многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, себе и своей деятельности". Оно имеет ключевое значение для последовательно деятельностной интерпретации всех познавательных процессов и поэтому требует развернутого анализа.

До сих пор во многих работах по психологии познания при описании процесса построения образа воспринимаемого объекта воспроизводится стимульная парадигма функциональной структуры познавательных процессов.

Согласно этому подходу, процесс построения образа актуального окружения носит не активный, а реактивный (рефлекторный) характер и складывается из следующих моментов.

1. Получение и селекция чувственных впечатлений различной модальности от воздействующей на организм стимуляции.

2. Складывание из полученных таким образом ощущений целостного образа предмета за счет:

а) присоединения к этим ощущениям образов памяти о прошлых воздействиях данного предмета на органы чувств той же модальности, что и актуальное воздействие, а также его воздействие в прошлом на органы чувств другой модальности;

б) применения к исходным чувственным данным различных операторов, с помощью которых в стимуляции выделяются переменные более высоких порядков, инвариантные относительно изменяющихся условий восприятия (для

зрения такими условиями являются угол наблюдения, расстояние, относительное движение, освещенность и т.п.).

3. Применение к полученному таким путём чувственному образу, который уже приобрел отнесённость к внешнему миру, различных приёмов смысловой обработки (обобщение, категоризация, абстрагирование и т.п.).

3.5 Учение как деятельность

Результаты психологических исследований различных познавательных функций и закономерностей их развития в онтогенезе позволили сделать многочисленные рекомендации по повышению эффективности учебного процесса как в средней, так и в высшей школе. Однако основное значение имеют результаты изучения не отдельных психических процессов, а синтетической учебной деятельности, в которой объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля. В этом огромная заслуга деятельностного подхода, пришедшего на смену подходу функциональному и обеспечившего средства для анализа целостных "единиц жизни, опосредованных психическим отражением".

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В.В. Давыдов. Хотя он создавал её на материале обучения школьников, она представляет теоретический интерес и для высшей школы.

В.В. Давыдов утверждает [1986], что понятие учебной деятельности нельзя отождествлять с учением вообще, поскольку человек чему-то учится и приобретает опыт также в трудовой, игровой и других видах деятельности.

В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.

Содержанием учебной деятельности выступают теоретические знания, которые, в свою очередь, определяются как единство содержательного абстрагирования, обобщения и теоретических понятий. Этот вывод следует, по мнению автора концепции, из того, что в учебной деятельности, в отличие от деятельности исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия.

Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному. Такое движение мысли требует выделение исходной "клеточки", из которой логически может быть выведено все многообразие частных особенностей и проявлений данного предмета.

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления.

3.6 Общие положение теории планомерного формирования умственных действий и понятий как пример последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению

Общетеоретическая идея интериоризации содержит в себе прямую подсказку методики организации обучения через формирование под управлением преподавателя деятельности учащегося во внешней форме и последующий перевод её во внутренний, в частности умственный, план.

Для практической реализации этой идеи необходимо было выяснить все условия, влияющие на качества формируемой таким образом деятельности и закономерности перехода от внешних форм деятельности к внутренним. Именно эта задача была успешно решена П.Я. Гальпериным и его учениками, создавшими теорию планомерного (поэтапного) формирования умственных действий, понятий, образов и других составляющих нашей психической жизни.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности. Как и всякая теория, она имеет свои ограничения и области наиболее эффективного её использования.

Но прежде чем говорить о них, рассмотрим основные положения такой многообещающей концепции.

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректирующая.

Процесс обучения направлен на формирование всех трех "органов" действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

- форма совершения действия – материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом);
- перцептивная (действие в плане восприятия);
- внешнеречевая (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух);
- умственная (в том числе внутриречевая);
- мера обобщенности действия – степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариацией конкретного материала, на котором идет освоение действия.

3.7 Этапы формирования умственных действий и понятий

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре - основными.

Предварительные этапы призваны создать необходимые условия для выполнения действия (мотивационный и ориентировочный), а основные этапы описывают ход выполнения самого действия.

I этап - мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап – ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.

III этап - материальный или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названиями форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.

IV этап – внегинеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.

V этап - беззвучной устной речи (речь про себя). Отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап - умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.

3.8 Типы ориентировочной основы действия или типы учения

В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.

В основу типологии ориентированной основы действия положены три критерия:

- 1) степень полноты ОД – имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная);
- 2) мера обобщенности ОД (обобщенная или конкретная);
- 3) способ получения (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).

В полной ориентированной основе должны содержаться сведения о всех компонентах действия: исходном предмете, конечном продукте, средствах, составе и порядке выполнения операций. Иначе говоря, учащемуся должен быть предъявлен не только образец продукта, но и образец самого действия. Самостоятельное построение ориентированной основы действия может осуществляться или путём проб и ошибок, или на основе применения особого метода (общего приема) составления ориентированной основы действия.

Теоретически может быть выделено 8 типов ориентированной основы действия.

В настоящее время выделено и изучено 3 из них, которые часто называются типами учения.

Первый тип характеризуется неполной ориентированной основой, её конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным её построением путём проб и ошибок. При такой ориентированной основе процесс формирования действия идёт медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Во втором типе учения ориентированная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются им самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.

Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентированная основа. При этом она даётся в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений.

Составляется ориентированная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.

Следующий тип учения также характеризуется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентированной основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентированной основы,

что представляет собой подлинно творческое действие, доступное не всякому ученику и лишь при определённых условиях.

Наконец, самый высокий (четвертый) тип ориентировки предполагал бы возможность для учащегося самостоятельно найти метод выявления опорных точек, что недоступно детям, овладевающим грамотой, но вполне доступно взрослому, овладевающему незнакомым алфавитом. Но уже третий тип учения позволял сформировать у учеников такой высокий уровень обобщения ориентировки, что они могли самостоятельно овладевать новыми типами алфавитов (армянский, грузинский), используя тот же метод выделения опорных точек, что и при овладении кириллицей.

3.9 Возможности и ограничения использования метода планомерного формирования умственных действий и понятий в высшей школе

Основные закономерности обучения, описанные в теории планомерного формирования умственных действий, понятий и навыков, сохраняют своё значение на всех уровнях обучения, включая и обучение в высшей школе.

Эффективность применения указанного метода в вузовском обучении подтверждена многочисленными исследовательскими работами и реальной практикой обучения (см. работы, выполненные под руководством Н.Ф. Талызиной, И.И. Ильясова, З.А. Решетовой, И.А. Володарской, А.И. Подольского, Н.Н. Нечаева, Н.Г. Салминой, И.П. Калошиной, В.П. Сохиной, О.Я. Кабановой и др.).

Особенности использования метода планомерного формирования при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключаются в следующем.

1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительного нового действия с одного уровня на другой. Но если речь идёт о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может весьма негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и, особенно, прочность.

2. На первом этапе, при формировании мотивации действия, первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности (см., например, приёмы знаково-контекстного обучения по А. А. Вербицкому [1987]).

Большую роль играют также использование элементов деловых учебных игр, активного социально-психологического обучения, применение технических средств (прежде всего компьютеров) и др.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) – третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки. Это становится возможным благодаря высокому уровню обобщения тех знаний, умений и навыков, которые обслуживают сам процесс ориентировки, вследствие чего ориентировочную основу практически никогда не приходится строить с нуля.

4. Исключительно важной частью работы преподавателя по применению метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариант в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объём подлежащей усвоению информации.

4.1 Понятие личности

Как и многие другие психолого-педагогические понятия, слово "личность" не только широко используется в обыденной речи, но является также одним из центральных понятий философии, этики, социологии, права, психиатрии и других наук.

В философии с понятием личность связывается наиболее глубокая сущность человеческого рода и в то же время наиболее существенные индивидуальные особенности конкретного человека. Природа этой сущности по-разному трактуется в различных философских системах, но чаще всего соотносится с характером общественных отношений, которые связывают людей между собой. Индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т.е. он приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы – общества.

В этике личность – это высшая ценность, субъект нравственной деятельности, обладающий чувством долга и ответственности, совестью, достоинством, убеждениями.

Социология изучает общественно значимые аспекты деятельности личности, её социальные функции как элемента системы общественных отношений.

В юриспруденции личностью считается дееспособный человек, субъект правовых отношений, сознательно принимающий решения и отвечающий за свои поступки.

В медицине главная характеристика личности – это степень её психического здоровья, наличие патологий или акцентуаций. Врачу важно знать, как влияют те или иные качества личности на течение соматических (телесных) заболеваний и как последние, в свою очередь, могут изменять свойства личности.

В отечественной педагогике советского периода личность рассматривалась преимущественно как предмет проектирования и направленного формирования.

Последствия такого одностороннего технократического подхода ещё не полностью преодолены в отечественной школе, но тенденции к пониманию учебно-воспитательного процесса как сотрудничества, взаимодействия личностей педагога и учащегося получают всё большее распространение. Подробнее мы проанализируем эти вопросы после рассмотрения основных проблем психологии личности.

4.2 Личность как психологическая категория

Термин "личность" используется в психологии как в широком, так и в узком смысле.

В широком смысле под личностью имеется в виду "... совокупность психологических качеств, которые характеризуют каждого отдельного человека...

В этом широком смысле термин личность включает в себя такие понятия, как характер, темперамент и способности, соответствующие трём её частным аспектам".

Приведём ещё несколько определений:

- "термин "личность" охватывает, таким образом, ансамбль психической организации человеческого индивида" (Нюттен Ж.);
- личность – интегрированная организация всех познавательных, аффективных и физических характеристик индивида, отличающих его от других людей [Eysenk];
- предельно широко и определение личности как воедино связанной совокупности внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия [Рубинштейн С.Л.].

В узком смысле под личностью понимают то, что в наибольшей степени определяет психологическую сущность человека или природу человеческой психики, трактуемую по-разному в разных подходах. Можно указать лишь несколько общих положений о личности, которые принимаются почти всеми авторами. "Одно из них состоит в том, что личность представляет собой некое неповторимое единство, некую целостность.

Другое положение заключается в признании за личностью роли высшей интегрирующей инстанции" [Леонтьев А.Н.]. Взгляды на то, что выполняет роль цементирующего эту целостность начала, очень разнятся в разных подходах.

Выделим среди них четыре основных направления:

1. В психологических подходах, берущих свое начало в марксистской философии, французской социологической школе и в некоторых других, под личностью имеют в виду социальное качество индивида, "индивидуальную форму существования и развития социальных связей и отношений"; "определенное

включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении".

2. Если личность рассматривать, прежде всего, как продукт включения человека в общественные отношения и приобщения его к культурным нормам и ценностям, то без ответа остается вопрос об источниках самой культуры и общественного развития.

3. Многие авторы в определении личности на первое место ставят её индивидуальную неповторимость и уникальность. Так, Дж. Гилфорд считает, что личность индивида есть специфическое созвездие черт. Этот подход часто тесно переплетается с пониманием личности как источника творчества, ибо именно уникальность и неповторимость личности делает её носителем уникального опыта и потенциальным творцом нового, оригинального в культуре.

4. И. Кант утверждал, что человек становится личностью благодаря самосознанию, позволяющему ему подчинить свое "Я" нравственному закону. В центр многих психологических подходов ставится изучение самосознания и "Я" как формы переживания человеком своей личности [Леонтьев Д.А.]. У. Джемс задал традицию выделения двух аспектов "Я" - "Я" познающее (чистое ego) и "Я" познаваемое, которое он назвал эмпирической личностью. В последней выделяется физическая или материальная личность, социальная и духовная личности.

4.3 Личность и деятельность

С позиции сторонников деятельностного подхода в психологии личность есть наиболее полное выражение субъективного полюса деятельности, она порождается деятельностью и системой отношений с другими людьми.

Личность – это особое социальное качество индивида, не сводящееся к простой совокупности его прошлого опыта или индивидуальных особенностей. И прошлый опыт, и индивидуальные черты, и генотип человека представляют собой не основу личности, а её предпосылки, условия становления и развития личности.

Деятельностный подход решительно отвергает "теорию двух факторов", согласно которой личность есть некоторый усреднённый результат влияния биологических особенностей самого человека (генотип) и социальных, средовых воздействий. Оба эти фактора являются вторичными, внешними, и их влияние опосредствуется активным выбором субъекта деятельности.

Ядро личности в теории деятельности – это совокупность действенных отношений человека к миру, т.е. отношений, реализуемых в деятельности и обнаруживающих себя в её мотивах, поэтому основой личности является иерархическая структура её мотивов.

Но мотив в анализируемой концепции – это предмет, который побуждает деятельность и на овладение которым она направлена. Для того чтобы предмет и исходящее от него побуждение были представлены субъекту деятельности на

сознательном уровне и могли направлять процесс целеобразования, они должны приобрести субъективную форму своего существования. Это становится возможным благодаря наличию у мотива смыслообразующей функции.

4.4 Личность, индивид, индивидуальность

Животное и новорождённый младенец представляют собой высокоинтегрированные, неделимые системы, обладающие телесной и психологической целостностью, неповторимым единством физиологических и психических качеств.

Эту целостность называют обычно индивидом (в случае животного – особью). Многие "индивидуальные" (в терминологии Б.Г. Ананьева) свойства являются генетически заданными, другие формируются прижизненно под влиянием наследственных и средовых факторов в результате активной жизнедеятельности индивида.

Указанные свойства имеют иерархическое строение. На каждом уровне организации индивида (физическом, биохимическом, соматическом, индивидном и т.д.) формируется своя целостная система, отвечающая за его устойчивое, сбалансированное функционирование.

Совокупность взаимосвязанных уровней, обеспечивающих все стороны функционирования индивида как целого, В.С. Мерлин предложил назвать "интегральной индивидуальностью". Личность может рассматриваться как один из высших уровней интегральной индивидуальности.

На каждом уровне действуют свои закономерности (физические, химические, биологические и т.д.), но при этом высшие уровни располагают определенными возможностями для подчинения низших уровней, вернее, включения их в решение задач, возникающих на высших уровнях. Возможны и обратные отношения. Функция интегральной индивидуальности как целого и заключается в поддержании устойчивого динамического равновесия между разными уровнями.

Индивидуально-типические свойства (конституция, нейродинамика, функциональная асимметрия).

4.5 Строение личности

Говоря о строении личности, чаще всего имеют в виду её широкое понимание, иногда настолько широкое, что психология личности практически совпадает по содержанию со всей психологией. Так, получившая широкое распространение "карта личности" [Платонов К.К.] включает способности, черты характера, темперамент, особенности всех психических процессов, социальную и профессиональную направленность и даже прошлый опыт и уровень культуры. Теоретическим обоснованием такой сверхширокой трактовки личности может служить так называемый личностный подход, получающий большое

распространение в психологии. Согласно этому подходу, нет, например, мышления вообще, а есть мышление конкретной личности, и мы ничего не сможем узнать, по существу, об этом процессе без знаний о самой мыслящей личности.

Суть такого подхода хорошо сформулировал С.Л. Рубинштейн: "Вся психология человека... является психологией личности", поскольку, во-первых, любые индивидуальные особенности психических процессов определяются особенностями личности в целом; во-вторых, любая психическая функция развивается не по самостоятельным линиям, а в тесной зависимости от общего развития личности; в-третьих (и это главное), у человека психические процессы "не остаются только процессами, совершающимися самотеком, а превращаются в сознательно регулируемые действия или операции, которыми личность как бы овладевает и которые она направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач".

В психических процессах проявляются психические свойства личности, а сами психические процессы, в свою очередь выполняя определённую роль в жизни личности, переходят в её свойства. Поэтому они не должны изучаться в отрыве друг от друга. Изучение психологической стороны деятельности, продолжает С.Л. Рубинштейн, "является не чем иным, как изучением психологии личности в процессе деятельности".

В контексте сказанного представляется справедливым выделение в личности двух основных составляющих – потребностно-мотивационной и познавательной сфер личности.

В первую входят потребности, мотивы, интересы, эмоции, воля, задатки и способности, темперамент и характер; во вторую – ощущения, восприятие, внимание, память, представления, воображение, мышление.

4.6 Потребности и мотивы

В психологической теории деятельности потребность рассматривается как состояние живого организма, нуждающегося для своего существования в чем-то, находящемся за пределами его самого и называющегося предметом потребности. Такое состояние является источником активности, но характер активности зависит от того, произошел ли акт узнавания потребностью своего предмета, иными словами, произошло ли "опредмечивание потребности".

"Неопредмеченная потребность" может побуждать и направлять только поисковую активность, которая должна завершиться нахождением предмета потребности, выступающего с этого момента побудителем и стимулятором деятельности. "Опредмеченная потребность" называется мотивом. Мотив не обязательно является внешним материальным объектом (пища, сексуальный партнер, книга и т.п.), это может быть и умственный конструкт (идеал, проект

строящегося дома, психическое состояние, которое субъект хочет пережить, и т.п.).

Еще одна важнейшая функция мотива, которая имеет прямое отношение к психологии личности, – это функция смыслообразования. Каков мотив деятельности, таков и её смысл и смысл её результата. Смысл действия – это отношение мотива деятельности к цели действия. Смысл есть концентрированное выражение действенного отношения человека к реальности, деятельности и к самому себе ("значение для меня").

Многие современные исследователи личности рассматривают "динамические смысловые системы" в качестве основных структурных элементов личности (А.Г. Асмолов, Л.В. Бороздина, Б.С. Братусь, Д.А. Леонтьев, В.В. Столин, Е.В. Субботский, В.А. Петровский и др.).

Деятельность побуждается не одним мотивом, а сложным их сочетанием, поэтому в любой деятельности принято выделять ведущий мотив (именно он выполняет функцию смыслообразования) и подчинённые мотивы, которые выполняют стимулирующую функцию и поэтому часто называются мотивами-стимулами.

Потребности и мотивы могут побуждать субъекта к действию не только по овладению объектом, но и по избеганию его. Во втором случае говорят, что объект имеет отрицательную валентность. В простых случаях положительная валентность объекта может прямо определяться обострением биологической потребности организма. Отрицательная валентность чаще всего связана с исходящей от объекта угрозой жизни, здоровью, возможностью пережить неприятные ощущения (например, боль), снизить свой социальный статус и т.д.

4.7 Эмоциональная сфера личности

Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, которые в форме непосредственно-чувственного переживания отражают значимость объектов и событий во внешнем и внутреннем мире человека для его жизнедеятельности. Они как бы изнутри регулируют поведение и деятельность, непрерывно соотнося их ход и промежуточные результаты с потребностями и мотивами и выполняя таким образом функцию текущей оценки.

Тесная связь эмоций с потребностями и мотивами хорошо схвачена формулой С.Л. Рубинштейна, суть которой состоит в том, что эмоции являются субъективной (психической) формой существования потребностей. Можно также сказать, что в эмоциях субъекту непосредственно открывается смысл происходящего в мире, в самом человеке и смысл его собственной деятельности.

Эмоции могут выполнять и другие важные функции:

– побуждения (стремление пережить определённую эмоцию может стать особым мотивом деятельности);

- стимулирования (чувства возмущения, обиды, гордости, ревности и т.п. могут подтолкнуть человека к выбору того или иного действия вопреки рационально принятому решению);
- активации (повышение уровня возбуждения нервной системы и всего организма для мобилизации сил на решение задачи);
- экспрессии (передача информации о своем состоянии другому человеку с помощью выразительных движений, поз, вегетативных реакций типа покраснения, побледнения, дрожи и т.п.);
- эвристики;
- "аварийного" разрешения ситуации, осуществляемого, как правило, с помощью аффекта (агрессия, бегство, оцепенение).

Можно выделить несколько уровней проявления эмоциональной сферы личности:

1. Органическая аффективно-эмоциональная чувствительность, связанная с обострением или удовлетворением органических потребностей (удовольствие или неудовольствие как эмоциональный тон отдельных ощущений, разлитая беспредметная тоска или радость).
 2. Аффекты – стремительно и бурно протекающие эмоциональные процессы взрывного характера, с резко выраженным двигательными и вегетативными проявлениями, ход которых часто не подконтролен субъекту.
 3. Предметные эмоции, переживаемые по поводу конкретных событий или в связи с конкретными объектами. Они подразделяются на интеллектуальные (любопытства, удивления, новизны), эстетические (чувство красоты, гармонии, ритма) и моральные (чувство стыда, справедливости, чести).
 4. Чувства, имеющие обобщенный и устойчивый характер. Они возникают как результат консолидации часто возникающих предметных эмоций. Можно любить человека и испытывать негативную эмоцию, например раздражение по поводу его конкретного поступка. Сюда же относятся и такие общие чувства, как чувство юмора, чувство возвышенного, чувство трагического и т.п. Страсть отличается от чувства лишь степенью своей выраженности и местом, занимаемым в общем эмоциональном строе человека.
 5. Настроение – разлитое общее эмоциональное состояние, являющееся, скорее, не предметным, а личностным. Оно как бы отражает целостное представление субъекта о своих возможностях и перспективах на определенный период жизни.
 6. Иногда к эмоциональным процессам относят и стресс, трактуемый как хроническое состояние высокой тревожности, обеспечивающее постоянную мобилизацию организма для решения важной жизненной задачи.
- Если такая мобилизация не приводит к решению задачи и отказ от нее невозможен, то возникает дистресс с последствиями в виде неврозов и соматических заболеваний (язвы, инфаркты, онкологические заболевания).

4.8 Воля

Мотив побуждает, стимулирует и придает смысл конкретной деятельности. Означает ли это, что человек никогда не совершает поступки, которые слабомотивированы или по крайней мере мотивированы слабее, чем конкурирующие с ними за поведенческий выход акты? Опыт показывает, что такие акты совершаются, и достаточно часто.

Человек способен преодолевать свои желания или нежелания и принимать решение об исполнении, а затем и выполнять действие "мотивационно недостаточно обеспеченное". Но для того, чтобы описанный феномен имел место, необходимо: выбрать действие, создать побуждение для его выполнения и довести действие до конечного результата (т. е. не дать ему прекратиться на полпути) (Иванников В.А.). Эти функции выполняет воля.

Дефицит "реализационной мотивации" может быть вызван наличием внешних и внутренних препятствий, конкурирующими мотивами, отставленностью во времени положительных результатов действия и неизбежным присутствием его негативных последствий и т.д. Если вопреки всем этим обстоятельствам человек принял решение о действии, то такое действие можно назвать волевым. В этом случае запускается механизм восполнения дефицита "реализационной мотивации". Согласно гипотезе В.А. Иванникова, психологическим механизмом волевой регуляции, обеспечивающим такое восполнение дефицита мотивации, выступает намеренное изменение смысла действия. Последнее достигается чаще всего через привлечение дополнительных мотивов, предвидение и переживание последствий действия, построение воображаемых ситуаций и т.п.

Изложенное представление о механизмах волевого поведения ставит следующий вопрос: смыслообразующую, а следовательно, и смыслоизменяющую функцию выполняют, как мы помним, только мотивы.

Таким образом, изменение смысла требует или создания нового мотива, или перестройки иерархии мотивов, т.е. придания характера ведущего мотиву, который ранее был подчиненным. Но такая работа может быть только результатом особой внутренней деятельности, для побуждения которой необходимы специфические мотивы.

4.9 Темперамент

Мы уже ранее давали определение темперамента. Этимология слова "темперамент" (сопротивление, смешение чего-то в правильных пропорциях) восходит к учению Гиппократа (V в. до н. э.) о соотношении в организме разных соков или жидкостей.

Гален (II в. н.э.) описал 9 гуморальных типов и впервые связал их с особенностями поведения людей. Четыре из них получили широкую известность: сангвиник (преобладание крови), холерик (преобладание желчи) флегматик

(преобладание слизи, флегмы), меланхолик (преобладание черной желчи). Живописные портреты типичных представителей этих групп были даны, в частности, И. Кантом и французским писателем Стендалем.

Приведем краткое описание классических типов темперамента, данное Кантом, из которого особенно отчетливо видно, насколько традиционные представления о темпераменте отличались от современных. У Канта описание темперамента включает в себя наряду с формально-динамическими особенностями поведения перечисление черт характера и личности.

4.1. Характер

Мы уже определили характер как индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, задающих типичный для данного субъекта способ поведения и эмоционального реагирования в определенных жизненных обстоятельствах.

В этом определении подчеркивается как бы инструментальная природа характера, и такой подход начинает доминировать в работах последнего периода, что и зафиксировано в психологических словарях. Ключевыми в таком подходе выступают слова "способ", "форма", "приём", "стиль".

Приведём для иллюстрации ещё одно определение этого ряда: "Под характером понимается фиксированная форма выражения смыслового опыта, актуализирующаяся в присущем данной личности индивидуальном стиле действования, посредством которого достигаются те или иные мотивы" [Асмолов А.Г.].

Именно такой подход позволяет говорить о существовании "хороших" личностей с "плохим" характером и наоборот, поскольку качество инструментальной стороны личности заведомо может расходиться с её содержательным аспектом. В то же время многие авторы совершенно справедливо обращают внимание на недопустимость отрыва характера от содержательной стороны личности.

Как утверждает Б.Г. Ананьев, "в научном познании свойств характера решающим моментом является исследование жизненного содержания, а не только формы их проявлений, оторванных от этого содержания" и далее: "...не всякое отношение превращается в свойство характера.

...Первым и главным условием этого перехода является формирование мировоззрения, определяющего соответствие данного отношения всей системе убеждений, интересов, идеалов личности". Практически ту же точку зрения отстаивал С.Л. Рубинштейн. Он прямо связывал характер с таким содержательным и центральным для всей личности конструктом, как мотив: "Мотивы поведения, переходя в действие и закрепляясь в нем, фиксируются в характере. Каждый действенный мотив поведения, который приобретает устойчивость, это в потенции будущая черта характера... К характеру относятся лишь те проявления направленности, которые выражают устойчивые свойства личности и вытекающие

из них устойчивые личностные, а не только случайные ситуационные установки. ...в характере сосредоточены стержневые особенности личности. ...Характер – это единство личности, опосредующее всё её поведение. Характер может выразиться как в содержании, так и в форме поведения. ...он – обобщенное выражение избирательной направленности личности.

4.11 Способности

Способности в самом широком смысле можно определить как субъективные условия успешного овладения человеком новыми для него видами деятельности. Чем выше уровень развития способностей, тем быстрее человек овладеет новой деятельностью.

Современные отечественные психологические словари в приводимых ими определениях следуют традициям, заложенным Б.М. Тепловым, и трактуют способности как то, что обязательно отличает одного человека от другого, т. е. как индивидуально-психологические особенности того или иного человека. Такая позиция правомерна лишь в том случае, когда способности выступают предметом дифференциальной психологии; в общей психологии большое значение имеет изучение тех условий успешного овладения деятельностью и её выполнения, которые являются общими для всех людей.

В самом деле, многие способности являются специфическими для человека и отличают его от животных. Изучение их структуры, законов функционирования и развития составляет важный раздел общей психологии. Сюда относятся и такие способности, как фонематический слух или абстрактное мышление, и такие общие, как способность прижизненного формирования функциональных органов.

Любая из этих способностей может быть сформирована лишь на основе врожденных задатков, которые есть практически у всех здоровых людей. Разумеется, степень развития любой способности различна у разных людей, но то же самое можно сказать о любой психологической функции. В не меньшей мере, чем способности, индивидуально неповторимыми являются и темперамент, и характер, и (особенно) личность человека.

4.12 Развитие личности

О развитии личности можно говорить в историческом плане и в плане индивидуального развития. Оба эти аспекта имеют большое значение для решения психологического-педагогических проблем образования, однако тот класс проблем, которые приходится решать конкретному преподавателю, требует прежде всего знаний о закономерностях развития конкретной личности учащегося или коллеги, поэтому далее мы будем говорить именно об индивидуальном развитии.

Развитие личности является составной частью развития человека в целом или его "интегральной индивидуальности". Особое значение в контексте анализа развития личности приобретает понятие жизненного пути человека (иногда

используется понятие "жизненный путь личности", но точнее все же говорить о жизненном пути человека).

По Б.Г. Ананьеву, "Жизненный путь человека – это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения".

Широкую известность получила концепция Ш. Бюлер (начало 30-х годов XX в.), в соответствии с которой выделяют пять фаз жизни по критериям доминирующей мотивации и объема жизненной активности в зависимости от возраста [цит. по: Логинова Н.А. – 1978]. Изучая сотни биографий людей различных социальных классов и групп, она подвергала анализу внешний ход событий жизни, историю творческой деятельности человека, происходящие с возрастом изменения во внутреннем мире человека и его отношения к собственной жизни.

Первая фаза (возраст до 16-20 лет), по мнению Бюлер, предшествует самоопределению и потому должна быть вынесена за пределы жизненного пути.

Вторая фаза (с 16-20 до 25-30 лет) – фаза проб и поиска (профессии, спутника жизни и т.п.). Жизненные цели часто нереалистичны и подвержены изменениям.

Третья фаза (с 25-30 до 45-50 лет) – пора зрелости: человек находит своё дело в жизни, обзаводится семьей. Субъективно этот возраст переживается как апогей жизни, желания становятся реалистичными, оценки – трезвыми. К 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой отражаются результаты жизненного пути как целого.

Четвертая фаза (с 45-50 до 65-70 лет) – человек стареющий. Завершается профессиональная деятельность, из семьи уходят взрослые дети. Из-за биологического увядания часто наступает душевный кризис, осязаемо сокращается будущее времени жизни. Часто усиливается склонность к мечтам, одиночеству и воспоминаниям; прекращается постановка жизненных целей.

Пятая фаза (от 65 - 70 лет до смерти) – профессиональная деятельность обычно замещается хобби. Семья распадается, ослабевают и сходят на нет социальные связи. Внутренний мир начинает обращаться к прошлому, в нём преобладают тревога, предчувствие конца и желание покоя. Пятую фазу Бюлер также выносит за пределы жизненного пути.

Индивидуальные вариации в сроках наступления фаз и в их конкретном содержании значительны, но в большинстве случаев они хорошо укладываются в нарисованную картину.

Существует множество других периодизаций жизненных циклов.

5.1 Критерии творческого мышления. Творчество и интеллект

С философской точки зрения любая деятельность человека представляет собой творческий акт, ибо и субъект и объект выходят из акта деятельности иными, чем они вошли в него. Но в интересах психологического анализа разделение мыслительной деятельности на творческую и репродуктивную вполне оправданно, и проводится оно на основе как объективных, так и субъективных (психологических) критериев.

1. Творческой называется такая деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.

2. Поскольку новый продукт может быть получен случайно или путём сплошного неэвристического перебора вариантов, то к критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, приём, способ действия).

3. Процесс или результат мыслительного акта называют творческим только в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. В случае подлинно творческого акта преодолевается логический разрыв на пути от условий задачи к её решению. Преодоление этого разрыва возможно за счёт иррационального начала, интуиции

4. Творческое мышление связывают обычно не столько с решением уже поставленной кем-то задачи, сколько со способностью самостоятельно увидеть и сформулировать проблему. Математики утверждают, что математический талант проявляется не в умении решать математические задачи (в этом можно "натаскать" почти любого), но, прежде всего, в способности сформулировать на математическом языке проблему, которая взята из реальной жизни или другой области знания, т.е. поставить её как математическую задачу.

5. Важным психологическим критерием творческого мышления является наличие ярко выраженного эмоционального переживания, предшествующего моменту нахождения решения. Наличие такого переживания и его предшествование во времени творческому акту (инсайту, озарению) показаны в строгих экспериментальных исследованиях [Тихомиров О.К. – 1984].

Роль эмоционального переживания, в частности чувства красоты, которое направляет сам поиск решения, отмечал и знаменитый французский математик А. Пуанкаре [1970].

6. Творческий мыслительный акт обычно требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации.

Г. Гельмгольц, А. Пуанкаре и ряд других авторов выделили четыре фазы любого творческого решения:

– фаза собирания материала, накопления знания, которые могут лежать в основу решения или переформулирования проблемы;

- фаза созревания, или инкубации, когда работает в основном подсознание, а на уровне сознательных регуляций человек может заниматься совсем другой деятельностью;
- фаза озарения, или инсайта, когда решение часто совершенно неожиданно и целиком появляется в сознании;
- фаза контроля, или проверки, которая требует полной включённости сознания.

Другие авторы выделяют большее количество фаз или стадий, но принципиальная схема протекания творческого акта остается такой же.

5.3 Методы стимуляции творческой деятельности и понятие творческой личности

В педагогической, психологической, а зачастую и технической литературе можно встретить обсуждение вопроса возможно ли обучение творчеству. Широкую известность получили попытки обучать деятельности изобретателя. Однако, по мнению большинства психологов, такая постановка вопроса не имеет смысла, ибо в само определение творческой деятельности входит ее неалгоритмический характер. Но если прямое обучение творчеству невозможно, то вполне реально косвенное влияние на него за счёт создания условий, стимулирующих или тормозящих творческую деятельность.

Условия или факторы, влияющие на течение творческой деятельности, бывают двух видов:

- ситуативные;
- личностные.

К личностным относятся устойчивые свойства, черты личности или характера человека, которые могут влиять на состояния, вызванные той или иной ситуацией. Примером может служить такая черта, как тревожность. Тревожность как состояние, вызванное ситуативными факторами, оценивается с помощью опросника Спилбергера, а личностная тревожность – с помощью опросника Тейлор.

К ситуативным факторам, отрицательно влияющим на творческие возможности человека, относятся:

- лимит времени;
- состояние стресса;
- состояние повышенной тревожности; желание быстро найти решение;
- слишком сильная или слишком слабая мотивация;
- наличие фиксированной установки на конкретный способ решения;
- неуверенность в своих силах, вызванная предыдущими неудачами;
- страх;
- повышенная самоцензура;

– способ предъявления условий задачи, провоцирующий неверный путь решения, и др.

К личностным факторам, негативно влияющим на процесс творчества, относят:

- конформизм (соглашательство);
- неуверенность в себе (часто сопутствует общей низкой самооценке), а также слишком сильную уверенность (самоуверенность);
- эмоциональную подавленность и устойчивое доминирование отрицательных эмоций;
- отсутствие склонности к риску;
- доминирование мотивации избегания неудачи над мотивацией стремления к успеху; высокую тревожность как личностную черту;
- сильные механизмы личностной защиты и ряд других.

Среди личностных черт, благоприятствующих творческому мышлению, выделяют следующие:

- уверенность в своих силах;
- доминирование эмоций радости и даже определённую долю агрессивности;
- склонность к риску;
- отсутствие боязни показаться странным и необычным;
- отсутствие конформности;
- хорошо развитое чувство юмора;
- наличие богатого по содержанию подсознания (видит разнообразные по содержанию сны, обладает подпороговой чувствительностью, переживает феномены синестезии и т.п.);
- любовь к фантазированию и построению планов на будущее и т.п.

5.4 Развитие творческого мышления в процессе обучения и воспитания

Можно сформулировать некоторые педагогические принципы и прямые рекомендации родителям и преподавателям, придерживаясь которых можно уменьшить "антитворческий" или "творчество-подавляющий" эффект любого обучения.

Действительно, всякое знание является не только поставщиком новых областей для творческой активности, высоких примеров творческой деятельности других людей, но при определенных условиях и убийцей творчества. Ведь если человек уже знает, как решать задачу или как осуществлять ту или иную деятельность, чтобы добиться желаемого результата, он будет действовать в соответствии с этим знанием и не станет "изобретать велосипед".

"Творчество-подавляющее" действие знания во многом определяется способом его получения, степенью "уроднения", как выражались поэты-символисты, человека с этим знанием. Было ли оно творчески воссоздано,

переоткрыто самим человеком или осталось для него чем-то формальным, чуждым и инородным? От ответа на этот вопрос и зависит дальнейшая роль приобретённого знания в нашей жизни. Ниже приводятся некоторые рекомендации, обобщающие опыт педагогов и психологов, озабоченных развитием творческого потенциала своих воспитанников.

Многие из этих рекомендаций могут быть напрямую перенесены в условия вузовского обучения, другие преподаватель может использовать в своей консультационной работе со студентами.

1. Одно из первых педагогических требований, предъявляемых к процессу обучения с точки зрения развития творческого мышления, состоит в том, чтобы ни в коем случае не подавлять интуицию ученика.

2. Вторая рекомендация состоит в формирования у учащегося уверенности в своих силах, веры в свою способность решить задачу. Тот, кто не верит в себя, уже обречён на неуспех.

3. В процессе обучения желательно в максимальной степени опираться на положительные эмоции (удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т.п.). Отрицательные эмоции подавляют проявления творческого мышления.

4. Необходимо всемерно стимулировать стремление учащегося к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения (как в больших, так и в частных вопросах). Человек, не привыкший действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за принятые решения, теряет способность к творческой деятельности.

5. Следует в довольно широких пределах поощрять склонность к рискованному поведению. Разумеется, любой риск таит в себе массу опасностей, в том числе и для физического здоровья.

6. Важнейшая задача – не допускать формирования конформного мышления, бороться с соглашательством и ориентацией на мнение большинства. Преподаватель может позволить себе создать искусственную педагогическую ситуацию, в которой студент, демонстрирующий слишком высокий уровень конформизма, попадает в неловкое положение, бездумно поддержав заведомо абсурдную точку зрения только потому, что за неё высказалось большинство других участников дискуссии. Разумеется, здесь необходимы чувство меры и такт, чтобы не унизить "конформиста".

7. Развивать воображение и не подавлять склонность к фантазированию, даже если оно иногда граничит с выдаванием выдумки за истину.

8. Формировать чувствительность к противоречиям, умение обнаруживать и сознательно формулировать их.

9. Чаще использовать в обучении задачи так называемого открытого типа, когда отсутствует одно правильное решение, которое остается только найти или угадать. Сама по себе тренировка в продуцировании возможных решений (гипотез) существенно повышает показатели беглости, гибкости и оригинальности мышления.

10. Шире применять проблемные методы обучения, которые стимулируют установку на самостоятельное или с помощью преподавателя открытие нового знания, усиливает веру учащегося в свою способность к таким открытиям.

11. Весьма полезным для развития творческого мышления является обучение специальным эвристическим приемам решения задач различного типа.

12. Важнейшим условием развития творчества студентов является совместная с преподавателем исследовательская деятельность.

13. Наконец, самая главная, тринадцатая заповедь, – всячески поощрять стремление человека любого возраста быть самим собой, его умение слушать свое "Я" и действовать в соответствии с его "советами".

6.1 Цели и содержание обучения

Цели образования выполняют системообразующую функцию в педагогической деятельности. Именно от выбора целей в наибольшей степени зависит выбор содержания, методов и средств обучения и воспитания. Останавливаясь на тех или иных методах обучения, мы фактически отвечаем на вопрос "как учить?"; строя содержание учебного плана, учебного предмета или отдельного занятия, мы отвечаем на вопрос "чему учить?".

Формулирование педагогических целей отвечает на вопрос "для чего учить?"; какие задачи (профессиональные, жизненные, предметные, этические, эстетические) должен уметь решать студент с помощью полученных знаний, умений, навыков, убеждений, установок и т.п. [Талызина Н.Ф. и др. – 1987].

В реальной педагогической практике цели часто вообще не рефлексируются и не описываются. В других случаях указываются цели слишком общие и неопределённые – обеспечить фундаментальную подготовку в такой-то области, научить творчески применять знания на практике и т.п.

Но чаще всего описание целей подменяется простым указанием на содержание обучения и воспитания, перечнем знаний, умений, убеждений, которые должен приобрести учащийся. Разумеется, овладение конкретным знанием или умением может выступить в качестве промежуточной педагогической цели, но только в том случае, если будут заданы способы оценки фактического достижения этой цели, т. е. способы определения того, действительно ли учащийся овладел этими знаниями и умениями.

6.2 Организационные формы обучения в вузе

Если иметь в виду особенности организации обучения на макроуровне, то выделяются следующие его формы. Очная форма обучения (иногда её называют дневной, но такое привязывание обучения ко времени суток становится всё менее оправданным). Обучение осуществляется, как правило, с отрывом от производства

и основным акцентом на аудиторные занятия в условиях непосредственного контакта учащихся с преподавателями и между собой.

Заочная форма обучения – прямая противоположность очной форме – объём непосредственных контактов учащихся и преподавателей резко снижен (доминируют самостоятельные формы работы), присутствует в основном рубежный и выпускной контроль, объём изучаемого материала неизбежно редуцирован. Специфика заочного обучения в том, что для некоторых видов образования (например, медицинского) она практически неприменима.

Очно-заочная (вечерняя) форма – по всем параметрам занимает промежуточное положение между очной и заочной формами.

Экстернат – полностью самостоятельная подготовка с присутствием только выпускного контроля.

К этому перечню можно добавить "дистанционное обучение" (диалог между преподавателем и студентом осуществляется через электронную почту или Интернет), а также документальное обучение (по переписке).

К организационным формам обучения, которые одновременно являются способами непрерывного управления познавательной деятельностью студентов, относят: лекции, просеминары, семинары, спецсеминары, коллоквиумы, лабораторные работы, практикумы и спецпрактикумы, самостоятельную работу, научно-исследовательскую работу студентов, производственную, педагогическую и дипломную практики и др.

6.3 Классификация методов обучения и воспитания

Методы обучения в их традиционных вариантах иногда подразделяют :

- на методы преподавания (лекция, рассказ, показ-демонстрация, объяснение, беседа и др.);
- методы учения (слушание, осмысление, упражнение, изучение учебников и первоисточников, моделирование, в том числе практические работы, учебное исследование и др.);
- методы контроля (опрос, контрольная, коллоквиум, зачёт, экзамен, защита проекта и др.) [Низамов Р.А. – 1975; Харламов И.Ф. – 1990 и др.].

По источникам и способам передачи информации выделяют:

- словесные;
- наглядные;
- практические методы.

В зависимости от характера дидактических задач выделяют:

- методы приобретения знаний;
- методы формирования умений и навыков;
- методы формирования творческой деятельности;
- методы контроля знаний, умений и навыков [Педагогика. – 1988].

В соответствии с характером познавательной деятельности учащихся выделяют:

- объяснительно-иллюстративные;
- репродуктивные;
- проблемные;
- эвристические (частично поисковые)
- исследовательские методы.

В последнее время всё большее распространение получают:

- игровые методы обучения (учебные деловые или деятельностные игры основаны на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности);
- методы тренинга (активного социально-психологического воздействия в процессе обучения);
- методы интенсивного изучения иностранных языков с использованием элементов суггестии (внушения).

Иногда ряд перечисленных выше методов объединяют в группу с условным названием активные методы обучения, подразумевая предполагаемое ими более активное участие обучаемого в планировании и проведении самого учебного мероприятия.

6.4 Активные методы обучения

Под активными методами обучения имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где ученик играет гораздо более пассивную роль.

Близкое содержание вкладывается в понятия "активное социально-психологическое обучение" (Емельянов Ю.Н), "инновационное обучение", "интенсивные методы обучения".

Можно выделить следующие основные пути повышения активности обучаемого (правильнее сказать "учащегося", т.е. активно учащего себя) и эффективности всего учебного процесса:

- 1) усилить учебную мотивацию учащегося за счёт:
 - а) внутренних;
 - б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);
- 2) создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности, или мотив роста, по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения, по В.А. Сухомлинскому);
- 3) дать учащемуся новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;
- 4) обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;

5) интенсифицировать умственную работу учащегося за счёт более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения ученика с учителем и учеников между собой;

6) обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания;

7) полнее учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности учащихся.

6.5 Технические средства и компьютерные системы обучения

Среди разнообразных методов и средств совершенствования процесса обучения в высшей школе, интенсификации и повышения эффективности учебной деятельности важное место отводится умелому и рациональному использованию технических средств обучения (ТСО).

ТСО имеют хотя и небольшую, но поучительную историю.

Активное увлечение техническими средствами в вузах приходится на конец 60-х годов, когда эти средства широко пропагандировались, а в некоторых случаях и насаждались административными мерами. Характерно, что в эти годы наблюдается опережающий рост числа студентов над числом преподавателей.

Тогда же получила распространение точка зрения, что все проблемы повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием могут быть решены именно за счёт применения технических средств.

Последовавший за этим периодом спад интереса к ТСО объясняется многими причинами, из которых можно отметить две наиболее важные.

1. Технические характеристики устройств не отвечали потребностям учебного процесса. В своем большинстве эти устройства создавались и изобретались без научного осмыслиения потребностей учебного процесса, в меру понимания этих потребностей изобретателями, далекими от педагогики.

2. Недостаточное внимание к возможностям улучшения учебной деятельности с помощью ТСО со стороны преподавателей. Разработка дидактических материалов отнимала у преподавателей много времени, которое, как правило, никак не регламентировалось и никак не учитывалось. Разработка этих материалов базировалась на энтузиазме их создателей.

ТСО, согласно данному определению, являются средствами учебной деятельности как преподавателя, так и учащегося. Границу между средствами преподавателя и средствами учащегося проводить не только сложно, но часто нецелесообразно, поскольку процесс обучения реализуется в замкнутой системе.

В учебной деятельности студента используются результаты труда преподавателя (непосредственно или опосредованно) и наоборот, деятельность преподавателя на каждом этапе обучения зависит от учебного состояния учащихся.

6.6.Технические средства контроля

Педагогический контроль выполняет много функций в педагогическом процессе:

- оценочную;
- стимулирующую;
- развивающую;
- обучающую;
- диагностическую;
- корректирующую;
- воспитательную и др.

Процесс контроля – одна из наиболее трудоемких и ответственных операций в обучении, связанная с острыми психологическими ситуациями как для учащегося, так и для преподавателя.

Назначение и способы использования технических средств контроля (ТСК) можно уяснить, если сопоставить, с одной стороны, возможности ТСК, а с другой – требования учебного процесса.

До широкого распространения компьютерной техники для контроля использовались разнообразные приспособления и машины. Внедрение компьютеров в вузовскую практику привело к тому, что сейчас сохранились только простейшие приспособления. Все остальные почти полностью вытеснены компьютерными средствами, поскольку последние несравненно более гибки и удобны в работе.

Действие приспособлений для некомпьютерных ТСК основано на сравнении кодов, заранее установленных в приспособлении, с теми кодами, которые вводит учащийся при ответах на контрольные вопросы (или задачи). Результат каждого такого сравнения выдается в двоичной форме: "да - нет", "верно - неверно". Затем по заранее заданному соотношению верных и неверных ответов фиксируется общий итог.

Чаще всего различают следующие виды контроля:

- предварительный;
- текущий;
- тематический;
- рубежный;
- экзаменационный (итоговый);
- выпускной.

Этот перечень следует дополнить контролем при самообучении (самоконтролем) – операцией, без которой усвоение знаний не происходит. В педагогической литературе иногда встречаются и другие классификации видов контроля.

6.7 Интернет в обучении

Рамки использования компьютеров в обучении постоянно расширяются. Большие перспективы резкого повышения интереса к совершенствованию обучения в вузах, по мнению многих специалистов, имеет Интернет. Хотя большого опыта использования Интернета в обучении в отечественной практике не накоплено, уже сейчас очевидны некоторые из этих важных для совершенствования обучения перспектив.

Для преподавателя:

- Совершенствование научной деятельности. Получение новых данных из электронных версий научных журналов. Участие в телеконференциях по избранной научной проблематике. Доступность и быстрота публикации новых результатов в электронных журналах. Доступ в научные библиотеки разных стран.
- Совершенствование учебной деятельности. Получение данных о постановке учебных курсов и лабораторных практикумов в вузах мира. Получение сведений о проведении других мероприятий, направленных на совершенствование учебного плана.
- Использование разнообразных учебных и демонстрационных моделей и готовых материалов для применения в ходе лекций, а также при проведении лабораторных и практических занятий. Получение данных (в том числе программных) об используемых в учебном процессе моделях, а также учебниках и учебных пособиях. Получение сведений о применяемых технических (в том числе компьютерных) средствах совершенствования учебной деятельности.
- Публикация собственного опыта совершенствования учебной деятельности в рамках телеконференций.
- Обмен данными о тематике НИР, предлагаемых студентам, и тематике дипломного проектирования (дипломных работ).
- Обмен сведениями о методах повышения мотивации учебной и научной деятельности студентов.
- Установление личных контактов.

Создание личных Web-документов и сайтов для ознакомления с взглядами и интересами преподавателя, его научной деятельностью, публикациями и другими материалами тех пользователей Интернета, кто заинтересуется личностью преподавателя.

Для студента:

- Использование конкретных учебных материалов по изучаемым курсам: учебников, моделей лабораторного практикума, которыми пользуются студенты аналогичных вузов разных стран.
- Задействование компьютерных обучающих средств, предназначенных для студентов, в том числе моделей, применяемых в изучении курсов.
- Знакомство с тематикой НИР студентов разных вузов и университетов. Публикация результатов оригинальных студенческих исследований, проведенных

под руководством преподавателя. Обмен данными, тематикой и другими материалами в области научной работы студентов. Знакомство с новейшими исследованиями в области выполнения курсового и дипломного проектирования. Установление личных контактов по интересам, в том числе учебного плана.

– Доступ в библиотеки вузов и журнальные публикации. Имеется свободный доступ к ознакомлению с журнальными публикациями, которые за последнее время получают все большее распространение в Интернете, а также с электронными материалами библиотек.

1.

7.1 Методика преподавания конституционного права в высшей школе

Изучение теоретического материала на занятиях права имеет некоторые особенности. Несмотря на то, что многие специалисты считают, что в учебный курс по праву необходимо как можно больше включать практического материала, изучение теории права необходимо.

Можно сформулировать некоторые правила изучения теории права в высшей школе:

- Знакомство с абстрактными, обобщенными дефинициями должно сопровождаться конкретными примерами с опорой на социальный опыт студента.
- Не стоит заучивать сложные юридические конструкции, необходимо добиться их понимания.

Следует использовать возможности межпредметных связей. Важным методом изучения теории права в юриспруденции является сравнительно-юридический метод. С его помощью можно сопоставлять различные нормы права, правовые системы страны и прочее. В области методики обучения праву используется приём сравнения. Преподаватель может предлагать студентам, используя приём сравнения, выстраивать различные таблицы, схемы и т. д. Предположим, студенты при изучении темы «Правоотношения» сравнивают различные их виды и выясняют их общие и отличительные черты.

В процессе изучения теории права используется проблемное изложение. Однако оно вполне приемлемо и при рассмотрении норм отраслевого законодательства. Как реализовать это на занятии?

Преподаватель может поставить перед студентами определенный вопрос, на который они пока не смогут дать ответ. Возникает необходимость что-то изучить, познать, над чем-то поразмышлять. Так побуждается познавательная активность учащегося, который ищет путь разрешения противоречия. Студентам можно представить противоположные взгляды на определенную ситуацию и попросить их предложить свой вариант решения. Проблема должна быть интересна студентам, её решение посильно и не слишком трудно для данного контингента учащихся. В противном случае возникнет отторжение студентов от изучаемой проблемы.

Когда не рекомендуется применять проблемный метод обучения праву?

- Если тема занятия очень сложная.
- Если у студентов слишком слабая подготовка и знаний недостаточно для решения проблемы.
- Если на занятии мало времени, возникает потребность изучить большой блок правовой информации.

4. Если не достигнуто взаимопонимание преподавателя и студентов, в аудитории наблюдается слабая дисциплина, студенты не выполняют требований педагога.

Для наглядности очень хорошо использовать различные таблицы, схемы, размещенные на доске, особенно при лекционном изложении материала.

При изучении теоретических правовых тем необходимо обратить внимание на формирование умений и навыков студентов. В методической литературе нет однозначного подхода к определению этих понятий. Вот одна из существующих точек зрения. Если студент научился осуществлять определенный приём учебной деятельности (например, работать с нормативно-правовым актом), то можно говорить о том, что у него сформированы умения. Но умение, которое доведено до автоматизма, свидетельствует о навыке студента.

7.2 Сравнительный метод изучения теории права в преподавании конституционного права

Сравнительный метод, применяемый для исследования во всех отраслях права, может быть синхроническим, предполагающим исследование не менее чем двух объектов, и диахроническим, используемым для сравнения одного или нескольких объектов в разное время (сравнительно-исторический метод).

Думается, не будет преувеличением утверждение, что развитие конституционного права России без сравнительного метода практически невозможно. Формирование юристов, являющихся творческими личностями возможно только посредством обсуждения дискуссионных вопросов, самостоятельного нахождения истины. Сравнительный метод дает возможность обучать студентов аргументированию, сопоставлению, выработке определений понятий и категорий, умению разрешать проблемы, противоречия. Использование сравнительного метода возможно на разных уровнях исследования предмета конституционного права.

Наука и практика всех государств используют одинаковые научно-правовые категории: суверенитет, федерация, конфедерация, унитарное государство, гражданство, парламент, права и свободы человека и т. д. Определения этих понятий, рассмотрение их соотношения – задача общего конституционного права. Выделение общего конституционного права позволяет глубже изучить теоретические вопросы науки и отрасли конституционного права и сформировать у студентов прочную базу знаний для дальнейшего изучения конституционного права Российской Федерации и конституционного права зарубежных стран.

Источники конституционного права Российской Федерации включают три уровня: федеральный, регионально-республиканский, местный. Проблема

преподавания конституционного права Российской Федерации в конце XX столетия (90-е годы) заключалась в наличии противоречий между федеральным законодательством и законодательством субъектов Российской Федерации, необходимостью объяснять студентам причины этого явления. Несомненной спецификой преподавания конституционного права России является сравнительный анализ федерального и регионально-республиканского законодательства, выявление имеющихся противоречий между ними, поиск оптимальных путей решения имеющихся коллизий.

Местное самоуправление как основа конституционного строя Российской Федерации не может развиваться без изучения и использования опыта дореволюционного земского и городского самоуправления. Нельзя допустить, чтобы становление и развитие местного самоуправления в современной России было разорвано во времени.

Не случайно М.М. Ковалевский в сравнительном изучении истории права видел не просто удовлетворение любознательности по отношению к прошлому, а считал его задачей прогнозирование развития права и разработку будущих правовых форм. Изучение многих проблем конституционного права предполагает необходимость исследования по этой проблеме в рамках теории государства и права. Так, изучение разделения властей как основы конституционного строя России предполагает учет имеющихся разработок по этой проблеме в рамках науки теории государства и права, анализ современных отечественных и зарубежных её интерпретаций, исследование адаптации теории разделения властей в современной России.

7.3 Методика работы с юридическими документами. Виды юридических документов и правила их составления

Документы – это официальные бумаги, среди которых выделяется множество разновидностей. Особую роль при этом играют законы и нормативно-правовые акты.

Закон – это документ, обладающий высшей юридической силой, он имеет очень сложную процедуру принятия, и его положения являются обязательными для исполнения. В нашей стране законы принимаются Федеральным Собранием и после подписания Президентом, официального опубликования в «Российской газете» или «Собрании законодательства Российской Федерации» приобретают юридическую силу. В большинстве случаев в законе указана дата или определенные обстоятельства его вступления в силу. Если же подобные указания не содержатся, действуют общие правила, о которых юристы хорошо знают: закон вступает в силу по истечении 10 дней после официального опубликования, чтобы написать текст закона, нужно хорошо владеть юридическим языком.

Юридический язык – это особое средство общения, на котором разговаривают профессионалы, употребляя в своей речи непонятные простому обывателю термины. Многие считают такой язык скучным, «корявым», чрезмерно сухим, и далеко не каждому по душе работа по написанию или даже прочтению сложных

юридических конструкций. В официальных документах не должно быть красивых художественных фраз, захватывающих описаний событий. Текст любого документа не может быть двусмысленным, он отличается точностью и четкостью выражений.

Известный русский юрист Н. Таганцев писал: «Закон должен быть понимаем прежде всего так, как он написан...» В этой связи юрист всегда обращает внимание на знаки препинания, конструкцию предложений, род, падеж слов, которые в них употребляются.

В любом законе или другом документе, кроме общеупотребительных слов, могут использоваться и специальные юридические термины. Чтобы понять такой документ, юристу необходимо знать смысл этих слов. Конечно, нельзя за один урок усвоить все юридические понятия, ведь их изучают различные юридические науки. Но некоторые выражения, довольно часто употребляемые в законодательных актах и документах, необходимо пояснить.

7.4 Приемы работы с текстами юридических документов

Особое внимание преподаватель уделяет работе с текстами исторических и юридических документов на занятии. В. Ю. Саликов считает, что студент не должен являться пассивным потребителем уже готовой информации, но должен учиться самостоятельно получать знания из различных источников. Студенты на занятиях приобретают навыки работы с учебными текстами, проводят сравнительный анализ различных источников, отмечают субъективизм некоторых видов документальных свидетельств изучаемой эпохи. Формированию подобных навыков способствует применение таких методических приёмов, как «Анализ текста по предложенной схеме», «Пометки на полях», «Двойной дневник».

Подготовка к занятию с использованием юридических документов включает в себя:

- предварительный анализ преподавателем материала изучаемой темы; выделение и формулировка проблемы, которую учащиеся должны решить на занятии;
- диагностику уровня подготовленности класса к выполнению той или иной работы;
- подбор пакета учебных текстов к занятию (при необходимости их адаптация к уровню развития студентов);
- подбор конкретных педагогических приёмов с целью использовать на занятии.

Приёмы, используемые при работе с текстом на стадии осмысления

Цели: развитие у студентов навыков работы с учебными текстами; достижение оптимального уровня усвоения нового материала студентами.

Приём «Анализ текста по предложенной схеме»

Цель: развитие навыков анализа текста исторического документа.

Время выполнения зависит от объема предложенного текста.

Описание приёма.

- Учащиеся получают распечатку текста документа. Текст должен быть доступен для понимания студентами.

Преподаватель предлагает студентам провести анализ данного документа, опираясь на перечень вопросов, зафиксированных на доске или в индивидуальной памятке. Важно, чтобы поставленные вопросы не носили репродуктивный характер, а позволяли учащимся сформировать свое собственное отношение как к событиям, описанным в источнике, так и к позиции автора документа.

• Студенты производят предварительное ознакомление с текстом документа и списком предложенных вопросов; преподаватель дает комментарии, обращая внимание на субъективизм различных видов письменных исторических источников.

• Учащиеся выполняют предложенную работу, стараясь ответить на максимальное количество вопросов (на все поставленные вопросы давать ответы не обязательно).

• Обсуждение различных вариантов ответов; разбор совместно с преподавателем затруднений, возникших в ходе выполнения работы.

8.1 Виды самостоятельной работы учащихся при изучении юриспруденции.

Выделяют два вида самоконтроля: аффективный и когнитивный самоконтроль. При аффективном самоконтроле человек акцентирует внимание на своих эмоциональных процессах и побуждениях (чувствах, желаниях). Предметом когнитивного самоконтроля являются собственные представления, мысли. Аффективные и когнитивные состояния субъекта определенным образом отражаются и воплощаются в его действиях, поступках, поведении в целом. Поскольку совершаемые человеком действия не всегда бывают адекватными наличному эмоциональному состоянию, неискренними по «отношению» к своим мыслям, то целесообразно говорить ещё и о третьем виде самоконтроля – поведенческом. Необходимо подчеркнуть, что первым важным условием обучения учащихся самоконтролю является установка преподавателя на его осуществление. В младшем и среднем школьном возрасте у учащихся обычно слабо развиты процессы саморегуляции и волевая сфера. Поэтому побуждение их к самоконтролю важно на всех этапах самостоятельной работы (ориентировочном, исполнительском, заключительном). Другое важное условие развития индивидуальности учащихся – целенаправленное формирование у них специальных навыков самоконтроля на разных учебных предметах. Такая работа должна начинаться преподавателями уже на начальном этапе. Невысокий уровень самоконтроля учащихся является следствием того, что на уроках многие из них фактически не обучаются этому. Однако самоконтроль необходим на разных этапах учебного процесса, и соответственно на разных этапах занятия учащихся следует ему обучать. Прежде всего учащихся надо обучать

предварительному (подготовительному) самоконтролю, который проводится до начала выполнения задания, то есть на ориентировочном этапе. Он необходим обучаемому для того, чтобы убедиться в верном понимании цели, учебной задачи, требований преподавателя. Учащемуся надо подсказать, что сделать это он может, задавая педагогу вопросы, уточняя у него условия задачи и исходные данные, а также проверяя готовность своего рабочего места, средств труда. На исполнительском этапе самостоятельной деятельности (в процессе решения учебной задачи) педагогу следует поощрять и «провацировать» текущий (коррективный) самоконтроль учащихся. Специфическими действиями этого вида самоконтроля являются сложение, сравнение промежуточных результатов с заданным эталоном, фиксация расходуемого времени, выбор адекватных средств достижения цели и способов решения учебной задачи и другое. На заключительный (констатирующий) самоконтроль учащихся следует нацеливать после выполнения определенного вида деятельности, после самостоятельной работы. Любой вид деятельности на занятии преподаватель может использовать для обучения обучаемых самоконтролю, самоанализу, самооценке.

8.2 Современные инновации используемые при проведении игр на занятии по юриспруденции.

В обучении используют игры-драматизации («разыгрывание сценок», «исполнение ролей»). Именно такие игры в западной литературе называют ролевыми. Участникам предлагается некая ситуация (чаще всегоконфликтная) и описание персонажей, участвующих в ней (роли). Участники выбирают себе роли и разыгрывают взаимодействие между персонажами. Такие игры помогают узнать и изучить разные точки зрения на проблему, учат отстаивать свою точку зрения, понимать «противоположную сторону» конфликта. Если игра посвящена отработке каких-то умений и навыков, игры-драматизации позволяют раз за разом повторять сценку, пока участники игры не освоят правильную модель поведения. Примером подобной методики может являться игра «Волшебные очки». «Волшебные очки». Представим себе, что точка зрения персонажа сценки зависит от надетых на него «волшебных очков». Бывают очки «Думаю только о себе», очки «Забочусь об окружающих», очки «Мне всё равно», «Мне страшно», «Главное в жизни - уметь ко всему приспосабливаться» и множество других. Разыграем сценку и подумаем, какие «очки» были у каждого из персонажей. А если поменять «очки» на другие, что получится? Сыграем ещё раз. Какие из «очков» помогают решать конфликты, а какие мешают? Игры-модели, игры-имитации. Вторая группа игр объединяет в себе более сложные действия, не ограничивающиеся одной сценой, предполагающие много разных вариантов развития событий. Создавая подобную игру, преподаватель продумывает несколько её обязательных элементов. Далее игровые формы с более жестким контролем развития сюжета. Игровые дискуссии. Игровые суды. В правовом

обучении используются различные игры, которые становятся элементом занятия (речь идет об игровых ситуациях) либо его формой (занятие – игра). Дидактическая игра – это творческая деятельность учащихся, которая имеет педагогическую направленность в взаимосвязь с другими ведами учебной работы обучаемых, «где обучающее воздействие оказывает дидактический материал, игровые действия направляют активность учащихся в определенное русло учебного процесса, а игровые приёмы и ситуации выступают как средство стимулирования учащихся к учебной работе».

4. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ЗАНЯТИЯМ

4.1 Практическое занятие 1 (ПЗ-1). Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и краткая история и современное состояние высшего образования

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен освоить понятия и основные задачи курса «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе», что является предметом педагогики и психологии высшего образования. Необходимо изучить зарождение и основные тенденции развития высшего образования в России (XVII – начало XX в.) и педагогическую практику и педагогические идеи в системе образования в России в XVIII – XIX вв.

4.2 Практическое занятие 2 (ПЗ-2). Введение в учебный курс «Методика преподавания юриспруденции в высшей школе» и краткая история и современное состояние высшего образования

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент особенности развития высшего образования в России и СССР между Первой и Второй мировыми войнами, восстановление системы высшего образования, его качественная и количественная динамика после Великой Отечественной войны, высшая школа индустриально развитых стран после Второй мировой войны. Далее магистр должен уяснить, что представляет собой Болонская декларация и Болонский процесс, какие перспективы развития высшей школы в Российской Федерации и какие проблемы непрерывного образования свойственно высшей школе.

4.3 Практическое занятие 3 (ПЗ-3). Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен уяснить деятельность как философскую категорию, а также психологическую структуру деятельности и «деятельностную» трактовку психики. Изучить составляющие сознания. Уяснить деятельность и познавательные процессы, функциональную структуру познавательных процессов и понятие «образ мира», кроме того усвоить учение как деятельность.

4.4 Практическое занятие 4 (ПЗ-4). Психология деятельности и проблемы обучения в высшей школе

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен уяснить общие положения теории планомерного формирования умственных действий и понятий как пример последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению, этапы формирования умственных действий и понятий, типы ориентировочной основы действия или типы учения, а также возможности и ограничения использования метода планомерного формирования умственных действий и понятий в высшей школе.

4.5 Практическое занятие 5 (ПЗ-5). Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить понятие личности, личность как психологическую категорию, личность и деятельность, личность, индивид, индивидуальность, строение личности, а также, что представляют собой потребности и мотивы личности.

4.6 Практическое занятие 6 (ПЗ-6). Психология личности и проблемы воспитания в высшей школе

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен изучить эмоциональную сферу личности, его волю, темперамент, характер, способности, развитие личности, а также какие движущие силы, условия и механизмы являются развитием личности и какие свойственны психологические особенности студенческого возраста и проблемы воспитания в высшей школе.

4.7 Практическое занятие 7 (ПЗ-7). Развитие творческого мышления в процессе обучения

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен изучить критерии творческого мышления, что представляет собой творчество и интеллект, а также уяснить, какие существуют методы стимуляции творческой деятельности.

4.8 Практическое занятие 8 (ПЗ-8). Развитие творческого мышления в процессе обучения

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить понятие творческой личности, а также развитие творческого мышления в процессе обучения и развитие творческого мышления в процессе воспитания.

4.9 Практическое занятие 9 (ПЗ-9). Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить цели и содержание обучения, организационные формы обучения в вузе, а также, что представляет собой классификация методов обучения и воспитания и активные методы обучения.

4.10 Практическое занятие 10 (ПЗ-10). Цели, содержание, методы и средства обучения в высшей школе

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить технические средства и компьютерные системы обучения, технические средства предъявления информации (ТСПИ), технические средства контроля, технические средства управления обучением (ТСУ), вспомогательные компьютерные учебные средства, интернет в обучении, а также некоторые практические советы преподавателю по использованию технических средств в учебном процессе.

4.11 Практическое занятие 11 (ПЗ-11). Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить особенности преподавания конституционного права. Изучить сравнительный метод изучения теории права в преподавании конституционного права и методику работы с юридическими документами.

4.12 Практическое занятие 12 (ПЗ-12). Методика, опыт, поиск. Современные методы и приёмы работы на занятиях при изучении юриспруденции

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить виды юридических документов и правила их составления, приёмы работы с текстами юридических документов. Необходимо изучить приём «Анализ текста по предложенной схеме», а также приём «Пометки на полях» и приём «Двойной дневник».

4.13 Практическое занятие 13 (ПЗ-13). Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить, что самоконтроль бывает аффективный, когнитивный и поведенческий. Самостоятельной работе свойственны этапы работы, при этом следует обратить внимание на исследовательский самостоятельный подход в правовом обучении, а также следует отличать исследовательский метод обучения юриспруденции от традиционного.

4.14 Практическое занятие 14 (ПЗ-14). Виды и формы самостоятельной работы учащихся на занятиях по юриспруденции

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить понятие самостоятельное, исследовательское обучение, а также виды самостоятельной работы учащихся при изучении юриспруденции и что представляет собой самостоятельная работа учащихся с применением современных информационных технологий.

4.15 Практическое занятие 15 (ПЗ-15). Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить понятие игровые технологии в современном преподавании юриспруденции и уяснить, какая существует классификация игр в обучении юриспруденции.

4.16 Практическое занятие 16 (ПЗ-16). Игровые технологии и инновации в современном преподавании юриспруденции

При подготовке к вопросам акцентировать внимание необходимо на ключевых моментах и более сложных из них для лучшего запоминания.

При изучении данной темы студент должен усвоить особенности некоторых видов игр на занятиях по юриспруденции, а также правила проведения игр на занятиях по юриспруденции.