61:02-13/403-9

КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКИЙ

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

ХАЧИРОВА ИНДИРА ХАЛИТОВНА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ)

13.00.08. – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель –

д.п.н., профессор Тарасюк

Валентина Николаевна

Карачаевск - 2001

ПЛАН

	Стр.
ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ	15
§ 1. Активность как результат стимулирующего обучения.	15
§ 2. Психолого-педагогические подходы к характеристике понятия «стимул».	36
§ 3. Особенности стимулирования самостоятельной деятельности студентов в современном процессе обучения социологии.	59-60
ГЛАВА II. ТЕХНОЛОГИИ СТИМУЛИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ	73
§ 1. Специфические тенденции руководства самостоятельной работой студентов.	73-74
§ 2. Традиционные и инновационные методы изучения социологии в процессе самостоятельной работы студентов.	87
§ 3. Педагогические условия эффективности подготовки студентов к самостоятельной познавательной деятельности.	118
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	148
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	154

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования объясняется целым рядом обстоятельств прежде всего социального порядка. Современный этап модернизации российского общества, связанный со смещением приоритетов в образовательной политике в сторону демократизации и гуманизации образования, децентрализации и регионализации управления и финансирования, диверсификации учебных заведений и образовательных программ, обусловил изменение требований общества к высшему профессиональному, в том числе педагогическому образованию.

В настоящее время поиск ученых и практиков в области высшего педагогического образования направлен на создание в образовательных и социальных институтах условий, обеспечивающих подготовку кадров, способных вывести страну из экономического, социального и педагогического кризиса, оказывать влияние на социально-экономическую, культурную ситуацию общества, готовых самореализоваться личностно и профессионально, самостоятельно разрешать многочисленные проблемы, поставленные перед ними жизнью. В условиях все возрастающего потока информации образование должно сопровождать человека всю жизнь. Необходимость в постоянном обновлении и пополнении знаний заставляет вузы отойти от обучения по принципу «заполнения сосудов». Дальнейшее расширение программ, попытка включить в них все, что будущему специалисту может когда-нибудь пригодиться, и невозможно, и бессмысленно. Поэтому сверхзадачей современного образования становится коррекция культуры социальных отношений, развитие субъективности каждого студента, социально-нравственное его формирование.

Образовательная система РФ, являясь отражением трудностей, переживаемых государством и обществом, исходит из того, что связующим звеном многообразных отношений в обществе являются социальные отношения.

Причем эти связи настолько переплетены, что с полным основанием можно говорить о единстве социально-политических, социально-экономических и других явлений и процессов в обществе. Бесспорно, каждая из этих видов связей имеет свою целостность и относительную самостоятельность, но все они имеют единую основу – положение субъектов и их деятельность, направленную на поддержание и совершенствование этого положения в различных сферах жизнедеятельности.

Социальные отношения – это конкретный способ взаимодействия форм общностей людей, личностей как объектов – субъектов этих отношений. Социальные отношения – важнейший аспект всей системы общественных отношений. Вычленить этот срез – значит определить сторону социального в экономических и иных отношениях, т.е. интегрировать последние в комплекс реальных личностных проблем. Объектом социологического познания как раз и является вся совокупность социальных связей, социальных взаимоотношений, социальных отношений и способов их организации.

Таким образом, социологическое знание как совокупность знаний о свойствах общественных отношений, интегрированных индивидами, общностями в процессе совместной деятельности в конкретных условиях, проявляющихся в их отношении друг к другу и своему положению в обществе, к явлениям и процессам в общественной жизни является основой понимания процесса взаимодействия личностей как объектов и субъектов этих отношений. Это понимание, в свою очередь, позволяет определить пути, тенденции развития современных социальных и образовательных процессов, дает возможность личности сознательно выполнять свои социальные роли.

Актуальность темы мы обосновываем не только экономическими и социальными предпосылками, но и психолого-педагогическими.

Образование в России конца XX и начала XXI века знаменуется обращенностью к личности, поиском условий для ее профессиональной и социальной самореализации и творческого саморазвития.

Современное образование одновременно должно выступать процессом и результатом, фактором и средством социализации человека, осуществляемой в интересах как личности, так и общества, к которому она принадлежит. Речь идет о необходимости перестройки ориентиров личности с узкопрофессиональных действий на инновационную деятельность в различных сферах социальной практики, т.е. о принципиально новой концепции образования.

Современная наука рассматривает социализацию как процесс усвоения индивидом системы знаний, ценностей и норм, присущих данному обществу, социальной группе и позволяющих ему функционировать в этом обществе в качестве его равноправного члена. Социализация означает развитие и самореализацию человека во взаимодействии с окружающим миром, вхождение (интеграцию) его в общество, различные типы социальных общностей (в группу, объединение, коллектив, семью, учреждение). Благодаря социализации формируется конкретная личность, человек обретает свою социальную сущность. Одним из факторов и механизмов социализации выступает воспитание. Содержание, основные направления и механизмы социализации обусловливаются экономическими, социально-политическими и культурными факторами развития общества, жизнедеятельностью семьи, целями и задачами школы. Подрастающее поколение овладевает социокультурными ценностями и опытом поведения в процессе познавательной, нравственной, трудовой, эстетической деятельности, общения с целью принятия социальных установок общества и приспособления к требованиям малых групп, коллектива, к конкретному образу жизни.

Социализация личности, ее взаимосвязь с воспитанием – жизненно важная проблема отечественной педагогики и смежных наук. От успеха ее решения во многом зависит социальное воспроизводство поколений новой, демократической России: подготовка личности, способной строить жизнь, достойную Человека, и формировать отношение к Человеку как наивысшей ценности.

Рассматривая личность как объект и субъект социальных отношений, социология выявляет сущность механизма взаимодействия личности и общества, пути совершенствования и условия развития личности и общества, где теоретическая социология занимается построением теорий, раскрывающих универсальные закономерности этого взаимодействия; прикладная – изучением и выявлением проблем; социальная инженерия – внедрением научных знаний, конструированием или совершенствованием технологий, призванных решить выявленные проблемы.

Поэтому социологическое знание не только позволяет сделать максимально понятным то, что не было таковым в самой реальности, выявить смысл того, что было пережито, осмыслить предельные понятия, используемые в познании в качестве масштаба для соотнесения и сравнения с ними социальной реальности, но и вооружает системой принципов научного исследования актуальных проблем с целью получения достоверных данных об изучаемом явлении или процессе для их использования в практике социального действия, помогает внедрить технологии социальных отношений.

Сама логика построения и получения социологического знания требует такого построения учебного процесса, при котором студент выступает не только как субъект познавательной деятельности, направленной на «добывание» социологического знания. Этому способствует концепция личностно-ориентированного образования, принятая еще в начале 90-х годов и предполагающая культурно-исторический и деятельностный подходы к развитию личности студента. Существенным в концепции является то, что формирование собственной педагогической позиции будущего педагога осуществляется посредством выбора и реализации каждым студентом индивидуальной траектории получения образования, в которой интегрируются собственно образование, его рефлексия, обсуждения студентами вместе с преподавателями образовательных ситуаций, совместная исследовательская работа.

Актуальность темы обусловлена также тем, что распад общественной жизни, общественно-политической и культурной активности привел к дезинтеграции студенческих групп, исчезновению непосредственного сотрудничества, дружеских связей в общежитии, появлению в отношениях между людьми эгоизма, собственничества, снобизма, пренебрежительного отношения к слабым, более бедным и впечатлительным.

Реализация личностно-ориентированной концепции педагогического образования предполагает теоретическое обоснование и практическое внедрение педагогических стимулов, способствующих повышению качества подготовки будущего учителя, прежде всего по предметам общественного и психолого-педагогического цикла.

По вопросам педагогического стимулирования в истории отечественной педагогики современными теоретиками и практиками обучения накоплен большой материал, проведены специальные исследования (Т.В.Бобкова, Л.Ю.Гордин, О.А.Каличева, М.А.Эркенова, В.Г.Пряникова, З.И.Равкин, В.П.Шуман и др.). В то же время проблема педагогического стимулирования остается недостаточно разработанной; ведутся дискуссии относительно сущности стимулов и их соотношения с мотивами обучения, о роли и месте стимулов в образовательном процессе; ощущается необходимость обоснования современной системы педагогических стимулов, включающей как проверенные временем и практикой традиционные, так и инновационные стимулы.

Современные исследования в области философии, социологии, психологии и педагогики основываются на понимании образования как социального института, как особой системы духовного, нравственного, социального и профессионального воспроизводства в новых поколениях достигнутого в обществе уровня науки и культуры. В связи с этим в системе высшего образования усилено внимание к поиску инновационных моделей деятельности образовательных учреждений, педагогических технологий, позволяющих развивать новый тип профессионала как активного субъекта социума. Кон-

кретные проблемы профессиональной и личностной подготовки специалистов находят отражение в работах ученых различных направлений.

Проведенный анализ исследований по проблеме стимулирования в теории педагогической деятельности позволяет говорить о том, что важную роль в формировании современных педагогических подходов к исследуемой нами проблеме сыграли концепции:

- психолого-педагогической характеристики личности учителя (О.А.Абдуллина, Е.П.Белозерцев, Ф.Н.Гоноболин, В.А. Крутецкий, Н.В.Кузьмина, Н.Г.Кушков, Н.Д.Левитов, Т.Маркарян, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков и др.);

- теории педагогического общения и взаимодействия (Е.В.Бондаревская, М.А.Вейт, Л.С.Выготский, В.А.Кан-Калик, В.Я. Ляудис, А.В.Мудрик, Л.И.Новикова, Е.Н. Шиянов и др.);

- творческого подхода к педагогической деятельности (В.П.Вахтеров, В.И.Загвязинский, П.Ф.Каптерев, Т.В.Кудрявцев, С.Л.Рубинштейн, Я.А.Пономарев, Н.Ф.Хорошко, В.Д.Шадриков и др.);

- технологического подхода к процессу педагогической деятельности (О.А.Абдуллина, К.У.Байчоров, В.И.Боголюбов, Г.Л.Ильин, В.И.Горовая, М.М.Левина, А.С.Макаренко, Т.И.Шамова, Н.Е.Щуркова и др.);

- теория стимулирующих возможностей процесса обучения, соотношения стимулов и мотивов обучения (А.А.Вербицкий, Л.Ю.Гордин, В.Н.Мясищев, В.Г.Пряникова, З.И.Равкин, В.Н.Шуман, Г.И.Щукина и др.);

- этнопедагогического и регионального подхода (И.А.Арабов, Х.Х-М. Батчаева, К.И.Бузаров, Г.Н.Волков, Г.М. Гогоберидзе, М.Б.Гуртуева, И.А.Шоров, К.Д.Ушинский, С.Т.Шацкий, С.И.Эфендиев и др.);

- исследовательского подхода к обобщению и внедрению передового педагогического опыта (А.М.Арсеньев, Ю.К.Бабанский, В.В.Краевский, В.И.Журавлев, В.Н.Тарасюк, Я.С.Турбовской, Л.Н.Фридман и др.).

Анализ социологической, психологической и педагогической литературы по данной проблеме позволил нам выделить ряд противоречий:

1) между требованиями общества к подготовке не только профессионально-компетентных специалистов, но и социально активных деятелей, с одной стороны, и недостаточно разработанным действенным механизмом социализации личности в образовательном процессе, не позволяющим одновременно решать обе задачи;
2) между потенциальными воспитательными и образовательными возможностями курса социологии и их реализацией;
3) между целями, содержанием и логикой «социологии» и средствами их реализации;
4) между потенциальными познавательными способностями и познавательными интересами студентов, обусловленными прежде всего психологическими особенностями их возраста и реальными социально-образовательными процессами, не позволяющими им развиваться.

Указанные противоречия дают основание для формулирования проблемы исследования: каковы педагогические условия эффективного стимулирования самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения социологии. Решение этой проблемы и составляет цель исследования, заключающуюся в анализе, теоретическом обосновании и экспериментальной проверке системы дидактических условий, средств, форм и методов стимулирования познавательной деятельности студентов в процессе изучения ими социологии.

Объектом нашего исследования является процесс познавательной деятельности по усвоению студентами социологии.

Предмет исследования: условия формирования и развития навыков самостоятельной работы у студентов педагогических университетов в процессе изучения ими социологии.

Нами выдвинута следующая рабочая гипотеза: формирование навыков и умений самостоятельной работы будет более эффективным, если:

- осуществляется опора на уровень подготовленности и прежде всего на предшествующий опыт самостоятельной работы студентов;
- процесс вооружения студентов навыками самостоятельной работы реализуется на основе сочетания традиционных и инновационных методов обучения;
- исключается жесткое руководство самостоятельной деятельностью студентов, оно строится на субъект-субъектной парадигме обучения;
- создана целостная система контроля знаний студентов;
- используется этнорегиональный подход в процессе обучения социологии.

В соответствии с гипотезой были определены следующие задачи:

1) диагностировать уровень подготовленности студентов к самостоятельной работе;
2) обобщить и систематизировать традиционные и инновационные методы стимулирования познавательной деятельности студентов в учебном процессе;
3) проанализировать влияние этих методов на навыки самостоятельной работы студентов в процессе изучения ими социологии и определить наиболее эффективные из них;
4) определить возможности этнорегионального подхода к стимулированию познавательной деятельности;
5) в процессе обучения социологии проверить влияние целостной системы контроля знаний.

Методологическую и теоретическую основу работы составили идеи гуманизации и гуманитаризации образования, где высшей ценностью является личность; положения о взаимосвязи социальной среды и развития лично-

сти на основе активного включения ее в личностное взаимодействие и деятельность, в том числе и познавательную; идеи об активной личности в преобразовании социокультурной и образовательной среды своей жизнедеятельности; современные концепции развития высшей школы; концептуальные положения о сущности и механизме реализации дидактических принципов; целостный системный подход.

Методы исследования. На разных этапах опытно-экспериментальной работы для решения задач и подтверждения исходной гипотезы исследования был использован комплекс методов, среди которых:

- теоретический анализ философской, историко-этнографической, культурологической, психолого-педагогической литературы, а также литературы по социологии;
- изучение и анализ действующих учебных планов и программ по социологии;
- изучение и обобщение передового педагогического опыта;
- наблюдение, опрос, анкетирование и моделирование;
- диагностический и формирующий эксперимент;
- статистико-математические методы обработки данных.

Организация исследования осуществлялась в несколько этапов.

Первый этап (1997-1998 гг.) – изучение и анализ отечественной и зарубежной философской, социологической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; осмысление методологических и теоретических основ исследования; подбор экспериментальных и контрольных групп; разработка и проведение констатирующего эксперимента; поиск системы критериев и показателей оценки уровня сформированности у студентов готовности к самостоятельной работе.

Второй этап (1998-1999 гг.) – разработка содержания и методики формирующего эксперимента; изучение особенностей формирования готовности и способности студентов к организации самостоятельной работы; опытно-

экспериментальная работа по разработке механизмов обучения студентов навыкам самостоятельной работы с последующей диагностикой и осмыслением полученных результатов; проверка эффективности выявленных педагогических условий формирования опыта организации самостоятельной работы студентов в процессе обучения социологии.

Третий этап (1999-2000 гг.) – анализ, обработка, обобщение и систематизация результатов опытно-экспериментальной работы; формулировка выводов и методических рекомендаций по исследуемой проблеме, их внедрение в практику работы образовательных учреждений.

Научная новизна состоит в комплексном рассмотрении педагогических условий стимулирования самостоятельной деятельности студентов применительно к процессу обучения по социологии:

- в разработке целостной, научно обоснованной системы традиционных и инновационных методов стимулирования самостоятельной работы студентов в процессе самостоятельной работы;

- в выявлении значения этнорегионального подхода для формирования социологических знаний и умений;

- в обосновании и уточнении структуры, содержания, особенностей форм и методов организации контроля знаний студентов по социологии.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в разработке и уточнении понятий «активные методы обучения», «стимулирование самостоятельной работы студентов»;

- в выявлении особенностей стимулирования познавательной деятельности студентов в процессе обучения их социологии;

- в разработке технологий стимулирования самостоятельной деятельности студентов в процессе обучения их социологии;

- в выявлении, обосновании, экспериментальной проверке условий, обеспечивающих эффективность процесса стимулирования самостоятельной работы студентов.

Практическая значимость исследования:

- сформулированные в диссертации теоретические положения помогут преподавателям в более качественной подготовке будущих учителей;

- представленный в исследовании материал призван способствовать разработке методических и учебных пособий по технологии стимулирования самостоятельной работы студентов в процессе обучения;

- разработанные методические рекомендации по использованию выявленных условий помогут в стимулировании познавательной деятельности студентов;

- материалы исследования могут быть использованы в лекциях и на семинарах педвузов, на курсах повышения квалификации работников образования.

Достоверность и обоснованность данного исследования обеспечивались: целостным подходом к решению проблемы; методологической обоснованностью и непротиворечивостью исходных теоретических положений исследования; разработкой адекватной предмету исследования методики опытно-экспериментальной работы; практическим подтверждением основных положений исследования и научной обработкой полученных в ходе эксперимента данных; оценкой полученных в ходе эксперимента данных; оценкой полученных результатов различными методами.

На защиту вынесены:

- традиционные методы стимулирования самостоятельной работы студентов, дополненные инновационными методами (деловая игра, опорные схемы и др.) и использованные в системе, значительно повышают результаты самостоятельной работы студентов;
- этнорегиональный подход при изучении социологии должен быть включен в технологии стимулирования познавательной деятельности студентов;

- результаты познавательной самостоятельной работы студентов бывают эффективными, если используется интегральная система контроля социологических знаний;
- в модели педагогических условий результативности самостоятельной работы в процессе изучения социологии должны быть включены как объективные, так и субъективные условия:

I группа: ОБЪЕКТИВНЫЕ:

а) сочетание традиционных и инновационных, индивидуальных, групповых и коллективных методов обучения;

б) учет специфики изучаемого предмета (социологии) на основе стратегии реализации целей в соответствии с целями вуза, обусловленными заказом общества;

в) гуманизация обучения, исключение жесткого руководства познавательной деятельностью студентов, переход к субъект-субъектной парадигме обучения;

г) факультетское и кафедральное планирование в соответствии с Госстандартами, хорошая материально-техническая база;

д) создание целостной системы контроля знаний студентов;

е) усиление практической направленности материла при изучении социологии;

ж) опора на нагрузку, характер и направленность самостоятельной работы студентов;

з) использование проблемности в изучении социологического материала.

II группа: СУБЪЕКТИВНЫЕ:

а) знание уровня подготовки студентов к самостоятельной работе;

б) целеполагание знаниевых умений, которые должны быть сформированы у студентов в процессе изучения социологии;

в) ориентация на самокритичность, рефлексию студентов;

г) использование уникального, интересного, яркого материала;

д) использование резервных возможностей личности студента;

е) опора на этнорегиональный подход.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на различных уровнях: ход исследования и результаты освещались на заседаниях кафедры педагогики и психологии КЧГПУ, на семинарах аспирантов и итоговых научно-практических конференциях (1997-1999) КЧГПУ, на республиканской научно-практической конференции «Проблемы преподавания филологических дисциплин в вузе и начальной школе в условиях двуязычия КЧР» (Карачаевск, 1998), изложены в публикациях диссертанта. Разработанные методические рекомендации внедрены в деятельность кафедры социологии и кафедры педагогики и психологии КЧГПУ, в работу студентов во время педпрактики в школах № 1, 2, 3, 4, 5, 6 г.Карачаевска. Разработанные технологии апробировались автором в ходе непосредственной работы со студентами КЧГПУ.

ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ

§ 1. Активность как результат стимулирующего обучения

Вуз не только готовит своих выпускников к исполнению в будущем различных общественно-профессиональных ролей, но и является этапом активного функционирования молодежи, определяющим всю их дальнейшую жизнь.

В настоящем параграфе мы рассмотрим те основополагающие работы, выводы которых имели значение для нашего исследования.

Конечным результатом стимулирующей деятельности является формирование познавательной активности, поэтому вопросы активизации познавательной деятельности, творчества студентов оказались в центре внимания нашего анализа.

Активность как целесообразная, интенсивная деятельность, направленная на достижение поставленных целей, рассматривается сегодня как главное условие творческой и полноценной учебы (15). От активности и акцентации всех воздействий высшей школы непосредственно зависят как прямые результаты учебы, измеряющиеся оценками, так и те, что позднее находят свое выражение в уровне подготовки к профессиональной, общественной и семейной жизни.

Активность личности определяется в Российской педагогической энциклопедии (129) как деятельное отношение человека к миру, способность человека производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества.

Долгое время традиционная дидактика недооценивала активность. В последние годы исследуется активность и как результат обучения и воспита-

ния, и как принцип обучения, и как условие, и как критерий успешности обучения. И действительно, как указывает В.В.Макаев (87, с.78.) важным принципом в обучении выступает познавательная активность студентов. Активность как личностное образование выражает особое состояние обучаемого и его отношение к познавательной деятельности. Активность проявляется тогда, когда обучаемый знает, для чего ему необходимо учиться, зачем нужны те или иные знания, умения и навыки, как и где их применять, и умеет своими силами продвигаться в овладении знаниями. Следовательно, активность обучаемого включает в себя процесс самостоятельного добывания знаний. Усваивая новый материал, он исследует факты, делает выводы и обобщения, выявляет и исправляет ошибки, неточности, намечает план новых действий по овладению знаниями и тем самым в определенной мере подходит к учению как к исследовательской работе. При этом у обучаемого развивается самостоятельность мышления, характеризующаяся умениями выделять главное, видеть общую закономерность и делать обобщенные выводы, последовательно, логично обосновывать свои действия и контролировать их, проявлять нестандартный подход к решению поставленных задач, отыскивать истину, не обращаться за помощью к другим. О полной самостоятельности мышления обучаемого можно говорить в том случае, когда он умеет ставить перед собой проблему, рационально решать ее и проверять качество этого решения.

Активность благоприятствует развитию у обучаемых смелости в поисках и защите собственной точки зрения, собственного взгляда, ибо взгляд этот ему не навязан, а сформировался в результате собственных усилий. Многое здесь зависит от умения педагога организовать и стимулировать познавательную деятельность своих питомцев, создать условия для их творческой работы. Использование принципа активности дает возможность создавать на занятиях интеллектуальный фон для развития индивидуальности. Изложение, объяснение педагога должны отличаться убедительностью, доказа-

тельностью, строгой логичностью. Ему следует разъяснять значение знаний, раскрывать перспективы учения, делать процесс учения привлекательным и на этой основе воспитывать у обучаемых внутреннюю потребность в сознательном усвоении наук.

Концентрируя свое внимание на вопросах активности студентов в учебно-воспитательном процессе, мы руководствовались убеждением, что активность студентов является одновременно и условием достижения успехов в учебе, и целью, к которой должны быть направлены продуманные и объединенные усилия вуза.

Интерес к проблемам развития активности личности, поиска благоприятной среды для развития ее творческих качеств, приобретения ею опыта взаимодействия в социуме проявляли многие наши отечественные ученые прошлого (П.П.Блонский, К.Н.Вентцель, П.Ф.Каптерев, Н.К.Крупская, В.А.Сухомлинский, Л.Н.Толстой, С.Т.Шацкий, К.Д.Ушинский и др.).

Так, Шацкий С.Т. на основе опытов, проводившихся им в Первой опытно-показательной станции Наркомпроса РСФСР, пришел к совершенно определенному выводу: если мы думаем о новой школе, отмечал он, то должны отдать себе отчет в том, что новым должна вооружаться и педагогическая школа, педвузы.

Важнейшими направлениями в деятельности педагогических учебных заведений С.Т.Шацкий считал следующие:

1. Необходимо приблизить педагогическую школу к нуждам педагогической работы.

2. Качество педагогической работы должно измеряться не объемом знаний, количеством выпускников педагогических учебных заведений, правильностью их ответов на экзаменах, а активностью работы студентов, числом разрабатываемых проблем жизни, силой обмена педагогическими мыслями, активным соприкосновением с жизнью.

3. Педагогические учебные заведения должны стать исследовательскими центрами, к деятельности которых необходимо привлекать студентов.

4. Важно найти правильное соотношение между теорией и практикой. Большое значение имеет накопление учащимися педагогических учебных заведений собственного педагогического опыта путем вовлечения их в активную постепенно усложняющуюся деятельность.

5. Общение с педагогической действительностью, накопление первичного опыта, хотя бы элементарного, должно стать главной заботой педагогической школы. Всякая другая постановка дела, отрывающая молодого педагога от жизни, лишающая его систематических упражнений, малоцелесообразна, если мы хотим воспитать педагога для действия (159).

Однако сегодня в новых, стремительно меняющихся условиях развития общества педагогическая наука и практика нуждаются в переосмыслении многих выводов прошлого.

Для нас, к примеру, проводивших исследование со студентами, т.е. представителями юношеского возраста, имел значение вывод об особенностях активности именно у них. Н.Б.Шумакова (169, с.52) указывает, что к концу подросткового, началу юношеского формируются столь значительные различия в познавательной и творческой активности, что можно говорить уже о двух полярных типах.

На одном полюсе активности – высокая чувствительность к познавательным проблемам (отсюда постановка все новых и новых вопросов), вывод на глобальные проблемы, вопросы «как сделать, как изменить», научные гипотезы. Это творческий, проблемный тип активности. В условиях неопределенности, когда задача не дана в готовом виде, такие юноши самостоятельно ее формулируют, строят предположения, которые ведут к новым вопросам, то есть проявляют исследовательское, творческое поведение.

На другом полюсе активности – пассивные, ничем не интересующиеся, нелюбознательные люди. Именно таких студентов мы имеем в виду, когда

говорим о снижении любознательности или отсутствии вопросов в этом возрасте. К ним не относится практически ни одно из качеств из тех, где мы говорили о типе активном, любознательном. Обучение в вузе имеет огромное значение для того и другого типа. Особую роль здесь имеет и процесс стимулирования активности.

Не менее важное значение имеют и выводы об интеграции у студентов когнитивного и мотивационного компонентов, технологического и эмоционального. Все больше появляется работ о связи учебных и социальных, коммуникативных и познавательных целей (2, 28, 57, 62, 119). В связи с этим большое внимание в системе образования уделяется вопросам, связанным с повышением его активной социальной роли в современном обществе (Е.В.Бондаревская, Н.В.Гусева, М.В.Кларин, И.С.Кон, И.Б.Котова, И.Я.Лернер, Б.Т.Лихачев, В.Я.Нечаев, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и другие). Активизацию учебной деятельности тесно связывают с социальными процессами. Ученые определяют тактическую и стратегическую линию развития образования в вузе в контексте социализации, где оно выступает социальной акцией, отвечая интересам общества и личности. Конкретные проблемы подготовки специалиста – интеллигента, способного совершенствовать свои профессиональные качества, воспроизводить и расширять социальный опыт, преобразовывать материальные условия жизни общества, его культуру, накапливать и создавать новые ценности и знания нашли, отражение в работах ученых по различным направлениям. В работах В.С.Ильина, А.Н.Леонтьева, Н.Я.Сайгушева, В.И.Соковнина и др. освещены проблемы усиления социально-педагогической значимости активного общения в учебно-воспитательном процессе вуза, развития методов активного социального обучения. В трудах Ю.К.Бабанского, П.Я.Гальперина и его учеников, В.В.Давыдова, Л.В.Занкова и др., подчеркивается развивающая функция обучения как активного процесса усвоения умственных действий (16, 28, 48, 94).

В.В.Белич (20) рассматривает активность с двух сторон как осознаваемую, когда человек в явном виде способен отдавать себе отчет в совершаемых им отдельных актах и действиях, а также неосознаваемую. Бессознательную активность, которая существует прежде всего благодаря инстинктам. Даже самая развитая деятельность, в том числе умственная, включает в себя компоненты, не актуализируемые в сознании, не контролируемые им.

Ряд важных идей для понимания учебно-воспитательной работы как творческой формы деятельности, направленной на познание, а не просто на получение знаний, мы находим в исследованиях Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, В.Я.Ляудис, С.П.Рубинштейна.

Так, в исследованиях В.Я.Ляудис (64, 84) совместное действие (учитель-ученик) связывается с активностью и рассматривается как главное условие постепенного превращения учебно-воспитательной деятельности в саморегулируемую и самоорганизируемую личностью творческую систему умственных действий (81).

Отправляясь от идей и методов психологии развивающего обучения, созданной работами А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, В.Я.Ляудис сконструировала одну из моделей, помогающих исследованию особенностей стратегии инновационного обучения и его функции в развитии личности. Такой моделью нам послужила ситуация совместной продуктивной и творческой деятельности учителя с учениками (ситуация СПД), которая позволила выделить существенные черты инновационной стратегии и расширить спектр их исследования, преодолев те ограничения, которые создавали методы психологического изучения, связанные с начальным этапом разработки концепции развивающего обучения.

Принципиальное отличие инновационного обучения заключается в капитальной переориентации смысла и порядка организации всего учебного процесса, а именно: предоставление ведущей роли на всех этапах учения

творческим и продуктивным задачам, упреждающим решение репродуктивных задач. Решение творческих задач в сотрудничестве с преподавателем изменяет психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации в целом, ибо создается надежная система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения как между преподавателем и обучающимися, между самими обучающимися, так и в коллективе преподавателей. (16). Как мы видим, творчество рассматривается в подобных подходах как высшая форма познавательной деятельности и активности (63, 64, 116).

В.Н.Сагатовский выделяет три основных элемента творческой познавательной деятельности: «субъект, наделенный активностью и направляющий ее на объекты или других субъектов; объект, на который направлена активность субъекта (субъектов); сама эта активность, выражающаяся в том или ином способе овладения субъектом или установления субъектом коммуникативного воздействия с другими» (131, с.54).

Следовательно, познавательная деятельность объективно предполагает познавательную активность студента (5).

Познание как особый вид деятельности человека всегда заключает в себе внутреннее противоречие: возникая как продукт прошлого опыта человека, как его продолжение и развитие, оно в то же время объективно предполагает и его диалектическое отрицание.

Познавательная деятельность прежде всего рассматривается как активная учебная деятельность, в которой происходит овладение обобщенным знанием людей. Вместе с тем это и познавательный процесс, направленный не на складывание в копилку памяти известных знаний, а процесс присвоения знаний, которые, постепенно усложняясь, позволяют в своем движении развивать духовные силы, подниматься в познании на более высокий уровень, приближаться к овладению истиной все более полно и глубоко (8, 22, 26, 36, 38, 104).

Учебно-познавательная деятельность – это еще и учебная деятельность по освоению того, что создано, но это уже собственно познавательная деятельность, поскольку она направлена не на постоянное заучивание, зазубривание готовых истин – фактов, норм, а на раскрытие в студентах их возможностей духовного обогащения через познание мира. В этом смысле познавательная деятельность не может протекать вне активности и самостоятельности самих студентов. Активность можно рассмотреть как цель, результат и критерий отношения студентов к учебному труду. Познавательная деятельность определяется не только условиями, создаваемыми в вузе для ее реализации, но и разумным и эффективным использованием этих условий самими студентами, их отношения к выбранной специальности, понимания практической значимости получаемых знаний.

Традиционное обучение справедливо критикуется за неясность целевой установки для студентов, мозаичность знаний, приобретаемых студентами в учебной деятельности, за формализацию знаний, невозможность применения их на практике. Обучение часто строилось на формальных показателях, обходилась стороной проблема личных притязаний будущего специалиста, студента не учили умению принимать профессиональные решения. Все эти условия формировали у студентов инертное педагогическое мышление и познавательное поведение, что в свою очередь, не обеспечивало возможностей для развития стремления студентов применять новые способы профессиональных действий, моделировать новые методические процедуры. Мотивационная сфера студентов, их ориентация на инноватику не получали в традиционном обучении достаточного развития. Закономерно, что отечественная дидактика последних лет занялась широкомасштабным пересмотром содержания вузовского образования, конструированием новых программ, выработкой критериев и инструментариев для оценки результатов учебной деятельности.

Предметом многих исследований стали поиски новшеств, нетрадиционных систем обучения, новых тенденций в построении и организации учебного процесса таких, например, как совместная деятельность, система полного усвоения, оснащения преподавателя гибким репертуаром «моделей» обучения, учет познавательных стилей и др. В последние десятилетия в вузовском обучении были предложены ряд методик, стимулирующих развитие активности и творчества студентов. Среди них – контекстное обучение.

В контекстном типе вузовского обучения развитие познавательных и профессиональных мотивов «выступает центральным звеном всего процесса развития будущего специалиста» (29). Контекстное обучение преодолевает противоречие между осмыслением знаний и их применением. Информация с самого начала в этом типе обучения как бы «примеривается» к действию, усваивается в его контексте. Каждое вводимое преподавателем положение или понятие не только перестраивает структуру прошлого опыта студента, но и связывает его с ситуациями будущего профессионального использования. «Только в этом случае и можно говорить о развитии специалиста в обучении» (29, с.56).

Фактически речь идет об открытости обучения будущему студентов, их профессиональной деятельности. А это – одна из приоритетных черт современного обучения. Детерминация будущим, предстоящей профессиональной деятельностью, социальными ситуациями развития наполняет деятельность обучающегося личностным смыслом. В этих условиях студент сознательно строит свое поведение в каждый данный момент времени, перекидывая мост между прошлым (информация, составляющая содержание обучения), настоящим (использование знаний в процессе усвоения) и будущим (использование знаний в функции средства регуляции предстоящей деятельности). «В контексте прошлого и будущего появляется для студента смысл и настоящего, обусловливающий его активную жизненную позицию, личностное включение в процессы познания» (29, с.56).

Для познавательной деятельности очень важна социализация результатов познания. На это также ориентирует знаково-контекстный подход.

Результаты проведенного нами исследования показали, что в 60-80-е годы в нашей стране начала активно разрабатываться проблема социализации подрастающего поколения. Ее решение связывалось с подготовкой людей, отвечающих идеологическим установкам коммунистической партии. В разработке проблемы участвовали социологи, психологи, педагоги. Большой вклад в теорию социализации личности растущего человека внесла педагогика. Несмотря на то, что во многих публикациях сказывались идеологические подходы и имело место упрощенное толкование некоторых социально-педагогических явлений, основные направления социализации строились на фундаменте новейших достижений современных наук и сохраняют значение в наше время.

Видные ученые рассматриваемого периода Л.И.Божович, Л.П.Буева, И.С.Кон, А.В.Мудрик, Д.Б.Парыгин, Б.Ф.Поршнев и др. были единодушны во взглядах на то, что человек приобретает свою человеческую сущность путем овладения социальным опытом через познание, труд, общение, нравственную деятельность, что факторы и механизмы социализации многообразны. В то же время социализация немыслима без активного участия самого человека в процессе овладения культурой, социальным опытом. Составной частью социализации является воспитание. На развитие теории и практики социализации учащейся молодежи решающее влияние оказала концепция А.Н.Леонтьева, согласно которой личность формируется общественными отношениями, в которые она вступает в процессе своей деятельности, а реальным основанием личности выступает система деятельности. Характеристика А.Н.Леонтьевым личности как социально-исторической категории, разработка им личностного подхода к социализации и воспитанию, положение о единстве деятельности, общественных отношений и сознания позволили установить, что именно в процессе деятельности осуществляется отбор и ус-

воение ценностей в соответствии с содержанием данного вида деятельности, а также теми отношениями, которые устанавливаются при этом между людьми.

В соответствии с концепцией Н.А.Леонтьева А.В.Петровский обосновал теорию трех фаз развития личности, позволяющую выявлять закономерность смены ее адаптации, индивидуализации и интеграции при вхождении индивида в новую группу. Одной из актуальных проблем теории социализации явилось выявление критериев социализированности. Вкладом в решение этой проблемы явилось установление педагогами в качестве критериев социализации таких компонентов, как активная жизненная позиция старших школьников (Т.Н.Мальковская, М.М.Поташник, М.М.Ященко и др.), жизненное самоопределение выпускников средней школы (В.И.Журавлев, Р.Г.Гурова, Е.А.Михайлычев); уровень и стиль педагогического общения (Ш.А.Амонашвили, В.А.Кан-Калик, А.В.Мудрик), самоутверждение в ученическом, трудовом коллективе (К.В.Верб, И.А.Карпюк, В.А.Сухомлинский), принадлежность воспитанника к детскому социуму (И.С.Кон, А.В.Мудрик), социализированность в условиях сельского образа жизни (Н.Н.Шарова, В.А.Сухомлинский). Усилиями ученых АПН СССР, ряда кафедр педагогики педвузов было определено основное содержание социализации школьников (И.С.Марьенко, В.Д.Семенов, Г.Н.Филонов). В самостоятельную отрасль знаний оформилась виктимология. Разработанные в эти годы примерное содержание социализации учащихся и критерии социализированности могут быть использованы современной педагогикой и школой.

Рычагом управления коллективом и средством социализации личности педагоги единодушно признавали ученическое и студенческое самоуправление. Отсюда – попытка в 1978 г. официально возродить самоуправление в высшей и средней школе. Однако в условиях командно-бюрократической системы самоуправление ни по содержанию, ни по форме не соответствовало подлинным целям социализации. Успех в социализации достигался благода-

ря дифференцированному и индивидуальному подходам в процессе организации и осуществления всей учебно-воспитательной работы, жизнедеятельности воспитанников в условиях коллектива. Это помогало формированию индивидуального стиля деятельности и поведения обучающихся, становлению уникальности личности.

Особенность процесса социализации студенческой молодежи проявлялась прежде всего в том, что она в настоящих условиях осуществляется не на основе передачи ценностей от одного поколения к другому и пассивного одобрения предлагаемого объема знаний, а на основе его критического осмысления, что предполагает наличие у студентов определенных качеств: соответствующего уровня интеллектуальных способностей, умения аналитически оценивать те или иные теории, нестандартности мышления. Сложность состоит в том, что студент как личность еще находится в процессе социального становления.

В контекстном (29), а также в проблемном (88, 89), развивающем (16, 48, 108) типах и видах учебного процесса стратегия обучения основывается на полифонии интеллектуальной деятельности в сочетании с социальной. Как мы отмечали выше, стратегия современного инновационного обучения исключает жесткий подход и основывается на полисубъектных (диалогических) началах, на партнерских отношениях в системе «преподаватель-студент».

Одной из черт современного обучения является способность к современным действиям в новых ситуациях. Инновационность – это открытость чужому мнению. Сотрудничество предполагает отказ от менторского диктата и утверждение совместности, т.е. не отказа от самостоятельности, а отказа от позиции, будто твое мнение, подход является единственно правильным (133, с.141). Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной деятельности студентов и преподавателей на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности.

В условиях, например, контекстного и развивающего обучения студент формируется как специалист, а с другой стороны, как социум, как участник общества, определенного регионального или этнокультурного пространства. Контекстное обучение предполагает использование такой учебной деятельности, которая отражает будущую профессиональную педагогическую деятельность, ее модель, не только знаниевый компонент, но и аксиологическую духовную направленность, способствующую развитию будущей профессиональной жизни учителя. Ослабление, дефицит подобной информации отрицательно сказывается на функционировании всех компонентов обучения. Современное требование к обучению как организации коммуникативно-диалоговой деятельности, активного обмена мнениями облегчает эту задачу.

Принципиальное значение имеют технологические вопросы активизации познавательной деятельности студентов.

В исследовании В.Н.Тарасюк (144) процесс стимуляции тесно связывается с процессом активизации познавательной деятельности. Активизация выступает в разных вариациях. Она может быть и результатом стимулирования учебного процесса, и его средством, и его результатом, и условием эффективности.

Логика активизации познавательной деятельности в определенной степени совпадает с логикой ее управления. На подготовительном этапе осуществляется установка, определение программ деятельности, ее планирование. При этом ведущую роль играют объекты, определяющие программу активизации деятельности.

На втором этапе происходит активизация действий, мобилизация личностью (группой, коллективом) средств своей деятельности для достижения целей. Преобладающую роль играет индивидуализация и дифференциация стимулов-объектов, которые выполняют роль средств, активизирующих познавательную деятельность студентов. Результатом становится дальнейшее развитие активности.

Как указывает В.Г.Пряникова, на этом этапе необходимо оптимизировать деятельность воспитанников с помощью тех привлекательных средств, которые соответствуют личностно-психологическим свойствам обучаемых (122).

На третьем этапе подводятся итоги действия активизирующих средств обучения, определяется уровень творчества и активности, для чего используются разнообразные стимулирующие оценочные средства. Следовательно, стимуляция обучения студентов складывается на основе использования определенной системы активных методов в различных их комбинациях. Эти комбинации должны соответствовать той или иной познавательной цели или задаче, состоять из различных способов и приемов деятельности. Кроме того, активизация предполагает определение прогнозируемых заранее результатов, установление критериев и показателей, позволяющих объективно оценить достижение поставленных целей и задач.

В Российской педагогической энциклопедии (129, с.27) также обращается внимание на различные уровни активности. Активность воспроизведения характеризуется стремлением понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами их применения по образцу, освоить всю необходимую информацию.

Активность интерпретации связана с желанием постичь смысл изучаемого, овладеть способами применения знаний в измененных условиях, т.е. здесь появляются элементы творчества.

Творческая активность предполагает стремление к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельному поиску решения проблемы, проявлению познавательных интересов, самостоятельности, оригинальности, перебору решений.

Важным технологическим вопросом активизации обучения является вопрос выбора методов, заданий и приемов обучения. Многие исследователи (66, 101, 104) не считают возможным выделение специальной группы мето-

дов активного обучения. Другие, а особенно исследователи вузовского обучения (29, 89, 136), обосновывают необходимость выделения подобной группы методов и, более того, даже разрабатывают принципы активизации учебно-познавательной деятельности студентов. Так, А.М.Смолкин (136) считает, что прежде всего в качестве основополагающего является принцип проблемности. Путем последовательно усложняющихся задач или вопросов требуется создать в мышлении обучаемого такую проблемную ситуацию, для выхода из которой (для принятия решения или нахождения ответа) ему не хватает имеющихся знаний, и он вынужден сам активно формировать новые знания с помощью преподавателя и с участием других студентов, основываясь на известном ему чужом и своем профессиональном опыте, логике и здравом смысле.

Вторым принципом следует считать обеспечение максимально возможной адекватности учебно-познавательной деятельности характеру практических (должностных) задач и функций обучаемого.

Практический курс (практика в школе, или стажировка на должности) всегда являлся составной частью профессиональной подготовки. Не менее важным при организации учебно-познавательной деятельности студентов является принцип взаимообучения и самообучения.

Процесс изучения того или иного явления либо проблемы должен по всем признакам носить исследовательский характер. Это является еще одним важным принципом активизации учебно-познавательной деятельности: принцип исследования изучаемых проблем и явлений.

Для любого учебного процесса важным является принцип индивидуализации – организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных способностей и возможностей обучаемого.

В числе принципов активизации особое значение приобретает мотивация учебно-познавательной деятельности.

В некоторых работах по применению методов активного обучения можно встретить указание на то, что одной из их особенностей является принудительная активность. Суть этой особенности в том, что каждый студент непрерывно побуждается к активной деятельности, а поэтому не может не быть активным, независимо от того, желает он этого или нет.

При всем глубоком уважении к авторам – специалистам и энтузиастам применения методов активного обучения едва ли можно согласиться с тем, что активная мыслительная деятельность должна или хотя бы может быть вынужденной, вопреки желанию студента. Если по всем внешним признакам такая деятельность студента и выглядит активной, скорее всего она представляет собой имитацию активности. Трудно предположить, что вынужденная, принудительная учебная деятельность представляет собой действительно активную мыслительную деятельность и может быть продуктивной.

Здесь мы считаем необходимым напрямую выйти на стимулы и отметить, что действительным побудительным началом активной мыслительной деятельности должна быть не вынужденность, а желание обучаемого решить проблему, познать истину, доказать, оспорить и т.п. Только в этом случае активность будет мотивированной и продуктивной.

В контекстном обучении получают воплощение такие принципы, как проблематизация обучения, развитие круга познавательных интересов, взаимообучения совместной деятельности (28, с.73.).

Контекстное обучение активизирует рефлексивные позиции студента, ориентирует его на саморазвитие личностных профессиональных качеств, помогает создавать в учебно-профессиональной деятельности ситуации, которые актуализируют рефлексивную потребность в развитии личности студента. Студент оказывается способным преодолеть себя, скорректировать свою деятельность, свою активность, сформировать себя как «Я-концепция».

Для студентов характерно многообразие познавательных стратегий, обусловленных как спецификой их ценностных ориентаций, так и личным

опытом решения учебных проблем. Задача вуза – создать условия для развития активной познавательной деятельности студента с учетом индивидуальных возможностей и особенностей как самого вуза, так и студентов. К первым относятся: условия деятельности (научная организация труда, организационные формы работы), характер и особенности межличностных отношений. Ко вторым – индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие ее переход к раскрытию творческого потенциала: характер и тип мотивации, уровень знаний и умений, возрастные и личностные особенности.

При организации познавательной деятельности в преподавании социологии следует учитывать определенные особенности.

Первая особенность заключается в преодолении трудностей, связанных с организацией учебного процесса, большим объемом социологической информации, недостатками навыков самостоятельной работы. Преодоление этого «дидактического барьера» связано с процессом адаптации студентов к режиму и темпу работы вуза, будущей профессии, специфике предмета, качественными показателями этого процесса являются приобретенные знания, навыки генерирования усвоенной информации.

Вторая особенность связана с тем, что необходимо преодолеть барьер психологической неподготовленности к избранной профессии. Овладение профессиональной ролью является целью и условием организации познавательной деятельности. Социология упорядочивает опыт студента, подчиняет задаче овладения необходимым конкретным комплексом знаний, умений и навыков, методами познания, опытом творческой деятельности в пределах данной специализации.

Подходя к характеристике этих особенностей с позиций содержащихся в них противоречий, можно выделить следующие факторы развития познавательной деятельности. Во-первых, это противоречие между сформировавшимся стилем деятельности студента и новыми, изменившимися обстоятель-

ствами, будь то постоянно изменяющаяся педагогическая среда вуза, или меняющееся отношение студента к его профессии. Постоянно повторяющиеся изменения приводят к модификации стиля деятельности. Когда указанное противоречие осознается индивидом, он вынужден искать средства устранения рассогласования испытанных образцов деятельности и полученного результата.

Во-вторых, неравномерности в становлении отдельных компонентов структуры личности (познавательной, мотивационной и других подструктур) или их рассогласование. В случае их осознания, «включают» механизм самоуправляемого изменения личности, эффективность которого существенно выше.

Эмоциональная реакция личности студента, вызванная его стремлением удовлетворить возникшую под влиянием конкретной ситуации потребность, приводит к образованию у нее социальной установки – активной готовности к удовлетворению возникшей в данных условиях потребности.

Установка на реализацию возникшей потребности связана с обостренным ожиданием личности в удовлетворении актуализированной потребности. Чем активнее идет этот процесс, тем целенаправленнее формируется воля и мотивы познавательной деятельности личности.

Под влиянием внутренней логики развития вышеназванных процессов формируется осознанная цель деятельности. Сформированная цель становится системообразующим фактором, содействующим активному включению в познавательный процесс ценностно-мировоззренческих уровней обыденного или теоретического сознания. Все это обогащает возникшие мотивы и способствует появлению конкретных стимулов у студентов в их конкретной профессиональной и общественно-политической деятельности. По нашему мнению, на этом этапе у преподавателя вуза имеются немалые возможности воспитательного стимулирующего воздействия через систему заинтересо-

ванного изучения преподаваемой им дисциплины, новых форм проведения занятий, развития принципов педагогики сотрудничества.

Еще одна особенность социологии – это общественная направленность ее содержания. В современных условиях реализовывать подобные идеи трудно. От общего принципиального положения – воспитание и обучение должны готовить человека к активной общественной и счастливой личной жизни – сохранилось мало.

Значит надо усиливать роль дисциплин, способных успешно проводить в жизнь идеологические установки, политические доктрины. Обучение социологии должно быть ориентировано на поддержку и упрочение государственного строя, его институтов, органов власти, формирование гражданских и социальных качеств на основе принятых и действующих в государстве идеологии, конституции, законов. Это требует подчинения всей деятельности педагога задачам воспитания и обучения студентов в соответствии с государственной стратегией образования, направляет деятельность преподавателей на формирование социально необходимого типа личности. Как лицо, состоящее на службе у государства, преподаватель социологии осуществляет государственный заказ в сфере воспитания. Если государственные и общественные интересы при этом совпадают, а также согласуются с личными интересами студентов, то требования социализации естественно вписываются в структуру целей и задач обучения.

Воспитательное воздействие преподавателя, в свою очередь, стимулирует идейно-нравственную осознанность возникшего мотива, духовные и физические возможности студента для достижения цели и определенных результатов деятельности.

В силу этого учебно-воспитательный процесс в вузе с целью повышения его эффективности должен базироваться на стимулировании определенных установок, ценностно-мировоззренческих ориентаций.

Что касается нашей точки зрения на все проанализированные выше проблемы, то в целом мы отмечаем, что:

1. Под активным (интенсивным) обучением следует понимать целенаправленное взаимодействие студентов и преподавателей, в процессе которого происходит усвоение знаний, умений и навыков, стимулирование мотивов деятельности, процесс личностного развития в результате собственной индивидуальной деятельности студентов.
2. Важнейшими факторами формирования активности можно назвать следующие:
   1) профессиональный интерес;
   2) проблемно-творческий характер учебно-познавательной деятельности в процессе преподавания социологии;
   3) состязательность;
   4) игровой характер проведения занятий;
   5) взаимодействие свойств и процессов обучения;
   6) эмоциональное воздействие вышеназванных факторов.

Профессиональный интерес является главным мотивом активизации студентов. Его необходимо учитывать уже при формировании социологического содержания обучения и прежде всего учебного материала.

Творческий поиск захватывает и вовлекает в процесс познания, требует проникновения в глубь исследуемых (изучаемых) проблем и приводит к самостоятельности студентов.

Состязательность – мощный побудительный фактор активизации познавательной деятельности, стимул и мотив активности, помогающий самоутверждению личности, ее объективной самооценке и самовоспитанию.

Игровой характер учебно-познавательной деятельности включает в себя и фактор профессионального интереса, и фактор состязательности, однако наряду с этим и сам по себе представляет эффективный мотивационный механизм мыслительной активности обучаемого.

Хорошо организованное игровое занятие должно содержать в себе пружину для саморазвития. Каждый очередной шаг в учебно-познавательной деятельности должен быть производным (ответом, реакцией студентов).

Эмоциональное воздействие на студентов оказывает и игра, и состязательность, порой доводящая до азарта, и творческий характер деятельности, и профессиональный интерес. Однако существует множество дидактических средств (приемов, методов обучения), использующих эмоциональное воздействие на обучаемого как самостоятельный фактор активизации его мыслительной деятельности. Здесь необходимы методы, пробуждающие желание активно включиться в коллективный процесс учения, заангажированность, заинтересованность, приводящие в движение иногда естественные порывы страсти. Однако следует иметь в виду, что чрезмерная эмоциональность может перехлестнуть страсти к познанию и вылиться в негативные, нежелательные формы. Поэтому необходимо всегда чувствовать меры эмоционального воздействия. И, в частности, реализуя принцип взаимообучения в различных формах коллективной учебно-воспитательной деятельности, преподаватель должен чутко улавливать настроение аудитории и умело управлять основным процессом обмена знаниями и опытом, направлять его в нужное русло.

Что касается фактора взаимодействия, то следует отметить, что модели современного учебного процесса разрабатываются таким образом, чтобы перенести акценты на общение, чтобы повышать вероятность переживания личного успеха обучающимися. «Люди способны видеть и рефлексировать свои мысли, формы реакций и протекающих из них комбинаций, успех или неудачу» (185, с.24).

Не случайно большинство новейших исследований в области педагогики и методик высшей школы: А.А.Вербицкий (28), М.В.Кларин (72), В.А.Гервер (34), Н.Ю.Посталюк (119) и другие, обосновывая новые модели обучения, как правило, говорят о необходимости перестройки «взаимотношений с субъект-объектных на субъект-субъектные отношения, обеспечивающие сотрудничество, партнерство преподавателя и студентов в совместной поисковой деятельности, направленной на решение методических проблем». Основным принципом обучения в настоящее время становится инновационный принцип понимания студента как центрального субъекта, инициирующего и организующего свой собственный процесс образования.

§ 2. Психолого-педагогические подходы к характеристике понятия «стимул»

Проблема стимулирования решалась в отечественной педагогике поразному. Но в большинстве своем наиболее выдающиеся ученые, признавая за внутренним потенциалом личности весьма важную, а порою (П.Ф.Каптерев) и приоритетную роль, не игнорировали и стимулы внешней среды, органически вытекающие из процесса деятельностного взаимодействия личности с окружающим миром.

Значимость стимулирования ученые выводили не только из возможностей развития внутреннего потенциала личности, но и из необходимости правильной организации внешней среды, а том числе среды педагогической, основываясь на опытной, практической деятельности, отдельные из них представили в своих работах целые концепции технологического взаимодействия студентов и преподавателей в обучении, из частных подходов выводили общедидактические подходы и стимулы обучения (например, эвристический метод, выведенный из дидактического метода; или стимул самодеятельности, выведенный из требования самостоятельности студентов в процессе овладения знаниями). (83, 20, 40, 95, 117, 157)

Многие исследования поднимали масштабные проблемы стимулирования (18, 106, 126, 136, 168, 143).

В других (136, 154) нашли отражение узкие вопросы, например, игры в учебном процессе (175), М.А. Эркенова пишет: «Впервые в отечественной педагогике дидактический аспект проблемы игрового стимулирования стал предметом специального анализа в интересном и содержательном для своего времени учебнике по педагогике М.М.Пистрака (1934). Согласно точке зрения М.М.Пистрака, стимулировать на основе игры – это значит, в первую очередь, создать и использовать интерес к обучению, т.к.

без него не может быть творческого, продуктивного усвоения основ наук, приобретения необходимых умений и навыков. В полной мере согласиться с мнением М.М.Пистрака об интересе как основе стимулирования нельзя. Строить все обучение на основе игры и интереса практически невозможно, однако высказанные им положения о стимулирующей роли интереса и методах его воспитания у школьников в процессе преподавания заслуживают внимания и создают предпосылки для их дальнейшего, более углубленного исследования. К настоящему времени об игре заговорили не просто как о методе, средстве или виде деятельности, но и как об эффективной системе, способной оздоровить процесс обучения как в средней, так и в высшей школе. Все шире стал использоваться термин «игровые технологии».

Подобные положения и идеи прослеживаются в отдельных педагогических исследованиях, имеющих технологический характер.

В.П.Шуман выясняет взаимоотношения между стимулами и мотивами познавательной деятельности студентов. В отличие от других исследователей он их не отождествляет. Стимулы он вслед за А.Н.Леонтьевым рассматривает как источники мотивации: «Разнообразные внешние условия, выступающие как стимулы познавательной деятельности, вызывают соответствующую деятельность человека не прямо, а преломившись через внутренние условия. Эти внутренние условия и выступают как мотивы деятельности. Главное назначение стимулов обучения – создать условия, при которых у учащихся возникают и развиваются познавательные потребности» (81, с.176).

Нас в исследованиях более всего интересовал вопрос о сущности понятия «стимул». В большинстве источников стимулы в педагогическом процессе определяются как специфические педагогические средства, способные выполнять побудительные функции по отношению к внутренним движущим силам развития личности. Эта способность определяется, с одной стороны, отношениями между учащимися, складывающимися в процессе специально организованной деятельности, с другой стороны – уровнем и качественным

своеобразием развития ее сознания. Следовательно, стимул - это объективный фактор, роль которого определяется не материальной природой, а значением для осуществления конкретного вида деятельности.

Внутренние стимулы В.П.Шуман (144) считает мотивами, а В.Г.Пряникова (122) утверждает, что нельзя сводить понятие стимулов только к внешним или внутренним факторам. Общее понятие стимулов выражает системную природу деятельности, единство внутренней и внешней, субъективной и объективной детерминации.

Мотивы и стимулы тесно связаны между собой. Главная особенность стимула заключается в том, что он влияет на мотивационную сферу учащихся, вызывает те или иные мотивы и развивает их. Процесс мотивации можно интенсифицировать, если в качестве промежуточной переменной между потребностью и мотивом использовать стимулы, под влиянием которых объекты потребностей, преломляясь в сознании личности, выступают в качестве мотивов, предполагающих осознанную цель и личностное обоснование деятельности (З.И. Равкин). Таким образом, стимулы побуждают активную деятельность через мотивы, которые они вызывают и формируют.

Под стимулом в других источниках (101) понимают совокупность педагогических и психологических способов воздействия на личность. При этом различают методы стимулирования интереса к познавательной деятельности и методы стимулирования и мотивации долга и ответственности.

Также стимулы рассматриваются как «побудительные причины» какого-либо вида человеческой деятельности, причем они не являются простым «дубликатом» определенной причины, как мы указали выше, стимул – это объективный фактор. Объективное существование стимула будет возможным, если побуждение, вызываемое им, будет воспринято сознанием и эмоционально-волевой сферой субъекта деятельности и адекватно оценено.

Объяснять любое познавательное действие надо, исходя из потребностей. Стимулы являются факторами, регулирующими проявление того или

иного свойства мотивационно-потребностной сферы личности. Мотивация выступает механизмом соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяют возникновение, направление и способ осуществления конкретных форм деятельности человека. Стимулы способны влиять на отбор личностью своих потребностей под влиянием субъективной оценки их объективного значения. Следовательно, они являются не только побудительной силой, но и показателем активности самого субъекта, формой его самоуправления. Тем самым личность через саморегулятивные механизмы проявляет свое личностное отношение к предписаниям извне. Стимулы и мотивы возникают тогда, когда есть предмет удовлетворения потребности, определена цель деятельности, известны средства, при помощи которых эта цель может быть реализована, студент владеет навыками использования этих средств, и у него есть уверенность в успехе.

Одной из важных психофизических основ исследуемой нами проблемы следует признать учение проф. А.А.Ухтомского о доминанте, которую он трактовал как «господствующий очаг возбуждения, предопределяющий в значительной степени характер текущих реакций центров».

Еще И.П.Павлов обращал внимание на то, что любой организм должен пройти жизненную школу перехода от более простой реакции к исследовательской, что позволяет подготовить анализаторы к наилучшему восприятию раздражителя к соответствующему действию. Если в среде возникает изменение, то в качестве ответной реакции возникает установка на активное изменение у большинства анализаторов человека.

Эта ориентировочная реакция является по происхождению безусловной, врожденной, а по развитию и течению приближается к условному рефлексу. Возникнув на новое раздражение, исследовательская реакция вступает во взаимодействие с текущей деятельностью организма, что приводит к усилению активности в текущей деятельности. Значит, сила раздражения является важнейшим условием поддержания деятельного состояния коры полу-

РОССИЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ БИБЛИОТЕКА

шарий головного мозга.

Вот эту особенность организма принимать воздействия среды, изменяться, реагируя на эти воздействия, учитывать силу, слабость и меру сигналов и необходимо использовать в процессе учебного стимулирования.

В современных исследованиях это положение конкретизируется применительно к более частным процессам и явлениям. Например, в исследовании игрового стимулирования М.А.Эркенова (175) углубляет выводы о психофизиологических особенностях стимулирования особенностей стимулирования на основе игры. Она обращает внимание на то, что посредством применения системы стимулирования с помощью игры должно быть создано достаточно стойкое возбуждение, протекающее в центрах и приобретающее в данный момент (на основе накопления в себе возбуждения из определенных источников) значение господствующего фактора в работе прочих центров, благодаря чему оно тормозит их способность реагировать на импульсы, не имеющие прямого отношения к доминанте. В силу этих обстоятельств она представляет собой такое состояние мозга, которое является руководящим для поведения организма в данный момент. Игра и может оказаться подобным господствующим фактором. Но для того, чтобы стать действительно эффективным, стимулирование на основе игры должно принять во внимание и такую существенную черту доминанты, какой является присущая ей инерция, - появившись однажды, доминанта не так уж легко уничтожается. Это обусловливает определенную стойкость стимулов, создающих соответствующий их содержанию господствующий очаг возбуждения в первых центрах.

И, действительно, активная мыслительная деятельность должна создаваться только действием сильных условных сигналов. Если сильный условный сигнал способен вызвать появление рефлекса, то возникающая потребность как его внешнее проявление оказывается мощным побудителем к действию, стимулом познавательной деятельности. Поэтому за-

мена более слабого сигнала сильным является физиологической основой стимулирования познавательной деятельности обучающихся (138).

Воздействия, оказываемые на организм, могут быть слабыми, сильными и чрезмерными, неодинаковыми по качеству и интенсивности. Ни один возраст, в том числе студенческий, не освобождается от воздействия среды, хотя на разных уровнях онтогенеза это проявляется по-разному.

Мы разделяем позиции» многих исследователей, согласно которым процесс педагогического стимулирования предполагает интериоризацию внешних побудителей в личностно значимые мотивы поведения. В качестве стимулов познавательной деятельности студентов при изучении ими содержания социологических дисциплин могут выступать методы, приемы, средства, процессы, способные выполнять побудительные "функции по отношению к внутренним движущим силам развития личности" (122, с.250).

Изложенное приводит к мысли о том, что процесс педагогического стимулирования является одной из движущих сил учебного процесса, т.к. обеспечивает совместную и скоординированную активность преподавателей и студентов по достижению целей обучения. В процессе педагогического стимулирования происходит совпадение интересов и склонностей студентов с усваиваемым инвариантом педагогических знаний, которые личностью постепенно дифференцируются и конкретизируются.

Это происходит потому, что студент не пассивен, а активно воспринимает то, что может и хочет, преломляя усвоенное сквозь призму собственной индивидуальности. Поэтому целью педагогического стимулирования можно считать согласование педагогического образовательного инварианта с субъективным опытом студентов, благодаря чему осуществляется развитие личности. Эффективность стимулирования можно определить по таким критериям, как качество усвоенных педагогических знаний, повышение интереса к ним, уровень активности студентов в их усвоении, которые мы использовали

в процессе опытно-экспериментальной работы.

Сопоставление результатов стимулирования с целями и средствами их достижения может дать ответ на вопрос о достаточности использованных средств с точки зрения затраченных усилий. Результаты достижения целей в процессе педагогического стимулирования можно характеризовать его выраженностью, интенсивностью, устойчивостью, эмоциональной окраской.

Что касается выяснения взаимоотношений между целями деятельности и стимулами, то далеко не все исследователи сводят стимулы лишь к средствам деятельности. К примеру, В.П. Шуман (144) считает, что и результаты деятельности (например, ее успех) также могут стимулировать познавательный процесс. Стимул может быть и целью учебной деятельности. Сам предмет потребности выполняет функцию внешнего стимула только в том случае, если он вызывает мотив деятельности. Чаще же предмет потребности (стимул) определяет цели учебной деятельности по овладению и присвоению этого предмета. Цель деятельности по овладению предметом потребности возникает тогда, когда становится известным ее предмет. Поэтому цель чаще всего представляет составную часть стимула. Стимулы и мотивы возникают тогда, когда:

а) есть предмет удовлетворения потребности;

б) определена цель деятельности;

в) известны средства, при помощи которых эта цель может быть реализована;

г) человек владеет навыками использования этих средств;

д) у человека есть уверенность в успехе.

Таким образом, человек побуждается к активной познавательной деятельности не самим предметом, а мотивом. Если нет одного из звеньев, входящих в структуру мотива, нет и мотива деятельности, а следовательно, нет и самой деятельности по овладению предметом потребности.

В педагогической литературе еще с 70-х годов наблюдаются тенденции к обоснованию места стимулирования среди педагогических процессов и явлений. Щукина Г.И. (167, 168) выделяет стимулирующую функцию обучения. Но большинство исследователей (101, 102) рассматривают стимулирование среди методов воспитания.

Так, по характеру целенаправленного воздействия для получения конкретного результата методы воспитания делят на убеждение, упражнение, поощрение и наказание как методы стимулирования поведения (50). К этой классификации тесно примыкает другая система общих методов воспитания, трактующая характер метода более обобщенно (63). Она включает в себя методы убеждения, организации деятельности, в том числе и познавательной. В классификации И.С.Марьенко названы такие группы, как объяснительно-репродуктивные, проблемно-ситуативные, методы приучения, стимулирования, торможения, руководства, самовоспитания. Как мы видим, методы стимулирования здесь выделены среди интегративных методов воспитания как одни из приоритетных.

В настоящее время наиболее объективной и удобной представляется классификация методов воспитания на основе направленности - интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержательную и процессуальную стороны методов воспитания (101, 160). В соответствии с этой характеристикой выделяют три группы методов:

1. Методы формирования сознания личности.
2. Методы организации деятельности и формирования опыта общественного поведения.
3. Методы стимулирования поведения и деятельности (101, 108).

Некоторые исследователи (86) выделяют среди методов стимулирования 2 группы: те, с помощью которых осуществляется стимулирование интереса к познавательной деятельности, и те, с помощью которых осуществляется стимулирование долга и ответственности.

Рассмотрим их.

Методы первой группы включают в себя следующие приемы стимулирования: аргументированное убеждение, понимание, доверие, побуждение, сочувствие, предостережение, критика. Это методы повседневного общения, позволяющие осуществлять непосредственное воздействие на внутреннее состояние студента.

Вторая группа методов – это методы внешнего стимулирования. С древних времен известен такой метод как поощрение.

Поощрение — такое педагогическое воздействие на студента (или коллектив), когда преподаватель (или коллектив) выражает положительную оценку поступков, поведения отдельного студента (или коллектива). Основанием для поощрения следует считать выполнение требований коллектива. Поощрение показывает, что коллектив, в котором живет и работает человек, им доволен. Следовательно, коллектив может закрепить навыки правильного поведения и искоренить отрицательные. Поощрение помогает совершенствоваться, дает как бы ориентир в поведении и поступках.

Для преподавателя важно знать, за что и как следует поощрять студента. Например, в конце учебного года преподаватель подводит итоги успеваемости каждого студента. Что должно лежать в основе этой оценки — результаты учебной работы или отношение к учебному труду? У одного студента результат учебного труда может быть отличным как следствие способностей, а не прилежания и усидчивости. Другой студент не имеет таких высоких показателей, но зато он является примером образцового отношения к делу, усидчивости, тщательности в работе, дисциплинированности и организованности. Бесспорно, второй студент имеет больше данных для поощрения.

Соревнование должно способствовать стабилизации положительного отношения студентов к своим обязанностям. Оно охватывает различные виды деятельности учащихся. Однако прежде всего соревнование организуется в таких видах деятельности, как участие в выставках технического мастерст-

ва, спортивно-оздоровительная работа. Предпосылкой эффективного проведения соревнования является тщательное обсуждение тех путей и способов, при помощи которых следует достигать запланированных результатов. При этом основное внимание обращается на расстановку участников предстоящей деятельности, разделение труда, чтобы стимулировать интерес всех студентов к достижению совместного результата, а не эгоистические стремления той или иной группы.

Чтобы соревнование было действенным в воспитательном отношении, оно должно соответствовать интересам студентов и быть наглядно ощутимым для них в процессе его организации. Оно должно стать составной частью перспектив и задач коллектива, ход его должен регулярно обсуждаться всеми участвующими в соревновании. При этом в качестве дополнительных средств нужно использовать преимущественно моральные стимулы, но в определенной мере и материальные (благодарность, доска Почета, книги, премия для всего коллектива). Организацию соревнования, широкую популяризацию ее результатов и их обсуждение необходимо всегда проводить совместно с представителями студенческих коллективов, представителями молодежных групп.

Не следует проводить соревнования за получение высоких оценок успеваемости студентов, ибо оно объективно становится не столько соревнованием самих студентов, сколько соревнованием педагогов. Поэтому там, где организуется подобное соревнование, могут появиться случаи необъективных, завышенных оценок. Но это не значит, что в познавательной деятельности не может быть организовано никакого соревнования между студентами. Целесообразными нормами такого соревнования являются проводимые в вузах олимпиады по отдельным учебным предметам, выставки работ студентов, тематические вечера, посвященные классикам литературы, искусства, выдающимся деятелям науки.

Суть соревнования состоит в том, чтобы подтягивать отстающих до

уровня передовых, добиваться общего подъема работы. Соревнование помогает преподавателю увидеть и оценить возможности каждого студента, помочь наметить посильную перспективу в продвижении вперед, воспитать волю и характер, взять и выполнить обязательства. Вызывает затруднение принятие обязательств по линии учебной работы. Может быть, совсем не принимать во внимание успехи в учебной работе? Тогда может сложиться впечатление, что учение—это дело не общественно значимое и носит личный характер для каждого студента. При решении этого вопроса важно руководствоваться следующим положением. Успех в учении зависит не только от прилежания, но и от имеющихся у каждого студента способностей к интеллектуальной деятельности и общего уровня развития. Студент может обладать такими способностями, тогда ему будет легко даваться учение и работать он может без особого старания и прилежания. Другой студент при наличии средних способностей может проявлять прилежание, обладать хорошей усидчивостью и работоспособностью. Даже при наличии совершенно одинаковых показателей в учении нельзя одинаково оценить их учебные успехи. Поэтому в условия соревнования можно вносить такие показатели: всегда выполнять задания, работать прилежно, не иметь замечаний преподавателя, иметь конспекты, выполнять режим дня, не опаздывать на занятия, читать дополнительную литературу по предметам, иметь высшую оценку по дисциплине. Эти показатели характеризуют отношение студента к учению, и их следует включать в пункты соревнования.

Поощрение основано на возбуждении положительных эмоций с целью закрепления или ускорения выработки интереса к познанию. Виды поощрения в обучении весьма разнообразны. Это одобрение, ободрение, зачет-автомат и т.д. Сила вызываемых эмоций, их длительность, обусловленные каждым видом поощрения, различны, к простейшим поощрениям относят одобрение, ободрение, к поощрению более высокого уровня – автоматический зачет. Степень воздействия зависит от своевременности поощрения,

учета личных качеств и возможностей студента. Оно осуществляется с помощью общественного признания, что способствует самоутверждению, развитию внутренних творческих сил, а это, в свою очередь, помогает достижению более высокого уровня в познавательной деятельности.

Педагогика XX века обратила внимание на еще один действенный метод – соревнование. Оно способствует закреплению статуса человека в коллективе. В его основе – направление естественной потребности человека к соперничеству. Следует учитывать, что, сравнивая свои результаты с достижениями других, студент не только дает оценку своим успехам, но, что более важно, получает новые стимулы для дальнейшего развития именно через несоответствие своих представлений об успехах и их реальным уровнем. Выше мы уже отмечали роль состязательности как эффективного фактора в обучении социологии. Здесь добавим и подчеркнем его методическую роль.

Соревнование наиболее эффективно реализует заложенные в нем возможности при организации групповых форм проведения занятий, когда оно становится организованной частью, при этом уровень воздействия значительно повышается, если цели и задачи, условия соревнования определяются самими студентами, и они же подводят итоги.

В последние десятилетия к этим методам добавился еще один – субъективно-прагматический, явившийся выражением отличительной черты нынешнего поколения – делового, практического отношения к жизни. Применительно к познанию это означает нацеленность на практическое содержание знания. Главным стимулом познания становится личная выгода.

Бесспорным достоинством этого метода является использование внешних факторов – напряженной общественно-экономической ситуации в воспитательных целях. Обсуждение активных вопросов действительности на занятиях по социологии, постановка острых проблем позволяют снять психологическое, эмоциональное напряжение и увидеть суть явлений, помогают

смоделировать определенные варианты поведения посредством проведения деловых игр, организации конкурсов, соревнований.

Самоорганизация духа, чувства, разума и воли вместе с методами внешнего стимулирования: организацией студенческого коллектива, общественного взаимодействия, - активно формируют внутреннюю духовно-нравственную личность, обладающую интеллектуальной свободой, свободой нравственного выбора и поведения.

Совокупность методов прямого и опосредованного воздействия в перспективе приводит к формированию таких качеств, как самоанализ, самокритика, самопознание, самосовершенствование, самообразование, самоконтроль, самостимулирование. Последнее, являясь совокупным результатом всех предшествующих самостей, является главной целью педагогического стимулирования. Оно, по сути, результат и залог дальнейшего развития личности. Сущность самостимулирования состоит в умении превратить должное и необходимое в желаемое и притягательное.

Этому в огромной степени помогают самопознание и самоанализ, которые предполагают самонаблюдение и самоанализ, сознание самого себя, профессиональную самооценку и рефлексию, т.е. размышление о самом себе, *о своем назначении и самореализации.* Самонаблюдение, а затем саморефлексия – это умение смотреть на себя со стороны, это умение вскрыть причинно-следственные связи, это диалог, который преподаватель или студент ведет с самим собой. Профессиональная самооценка – это оценка себя как личности, своих качеств, поведения и поступков. Стимулирование предполагает при этом преодоление недостатков в учебной деятельности, утверждение профессионально значимых качеств личности студентов-педагогов и, безусловно, совершенствование имеющихся личностных качеств.

Самостимулирование, на наш взгляд, должно предполагать и возникновение самопотребности в изменении себя. Самопотребность – это сличение, регулирование и фиксация фактических свойств и поступков с тем, что

намечено в самообязательствах. Самопотребность рождает активность, которая может быть реализована в самовоздействии, связанном с огромной концентрацией психических процессов.

Эффективность самостимулирования зависит от ряда факторов, главным из которых является авторитет педагога. Действенность методов, особенно обращенных непосредственно к воле студента, напрямую зависит от авторитета поощряющего лица. Похвала и одобрение выполняют роль стимула только в том случае, если они исходят от лица, чье мнение студентам не только небезразлично, но интересует и волнует их. В противном случае результат будет обратным. Кроме того, авторитет обеспечивает моральное право педагога отдавать распоряжение, добиваться их исполнения, регулировать обучение.

Регулирование обучения означает, что преподаватель на основе анализа, а также наблюдения и контроля за процессом обучения и его результатами варьирует свою деятельность и деятельность своих учеников и вносит в них изменения. При планировании не могут быть предусмотрены все условия процесса обучения, вплоть до мелочей. Часто непосредственный процесс учебной деятельности не совпадает с ожидаемым. Поэтому преподавателю необходимо вести тщательное наблюдение за учебным процессом. Он должен анализировать, как студенты подходят к решению задач, для того чтобы выявить типичные ошибки и вскрыть их причины. На этой основе он изменяет свою собственную деятельность. Например, он обдумывает введение другой формы изложения учебного материала, начинает больше ориентироваться на выработку у студентов навыков или повышает требования к выполнению ими заданий. При регулировании деятельности студентам необходимо учитывать такие влияющие на них факторы, как состояние их здоровья, внешние условия учебной деятельность. На качество обучения оказывает значительное влияние стиль руководства преподавателя. Он характеризуется единством высоких требований, которые предъявляются к личности студен-

та, и глубокого уважения к нему.

Необходимо отвергать две крайние тенденции, наблюдаемые иногда в практике обучения. Одна из этих тенденций ограничивает самостоятельность студентов. Обучение строится на требованиях преподавателя и почти не дает развернуться инициативе и самостоятельности студентов; подобный стиль воздвигает в общении и отношениях со студентами непроницаемую стену, смысловой и эмоциональный барьеры между ними. Другая тенденция состоит в том, что преподаватель находится на поводу у желаний студентов, он не осуществляет должных требований к ним, не видит необходимости в постепенном усложнении учебного процесса. Такое обучение не стимулирует продвижения студентов, коль скоро преподаватель довольствуется их минимальными достижениями. Огромное влияние на учение оказывает профессиональная направленность преподавателя, основывающаяся на солидных знаниях предмета, на широком общем образовании и выражающаяся в его мировоззрении и, не в последнюю очередь, в его моральном облике. Успех процесса обучения в значительной степени зависит от таких черт стиля работы, как деловитость и энергичность, свойственных преподавателям, которые стремятся интенсифицировать учебный процесс и прежде всего учение. Таким образом преподавателям удается найти оптимальную степень трудностей. Они сочетают свою собственную помощь студентам с их усилиями и тем самым повышают эффективность обучения. «Легкое» в обучении ослабляет волю, внимание, сознательность в процессе познания. Ориентировка на повышение трудностей в деятельности поддерживает необходимое напряжение студенты в обучении, заставляет их думать, высказывать догадки и предположения, проявлять сообразительность. У таких преподавателей радостно учиться, так как студенты ощущают свое продвижение, свое духовное развитие, свои растущие умения.

Педагогический оптимизм — драгоценная черта стиля деятельности преподавателей. Доверие силам студентов, поддерживание их инициативы и

самостоятельности укрепляют у них веру в свои возможности. Преподаватель, обладающий педагогическим оптимизмом, обращается к студентам за советом при затруднениях в решении сложных вопросов, он опирается на их интересы и склонности, предоставляет им возможность совершенствовать знания за счет самостоятельного решения задач. Такой преподаватель побуждает студентов к переходу на более высокий уровень обучения и развития. Он стремится к тому, чтобы каждого включить в творческий процесс.

Положительный настрои в деятельности и общении преподавателя со студентами содействует высокому интеллектуальному и эмоциональному тонусу учения и повышает его эффективность. Не равнодушный, а увлеченный преподаватель оказывает сильное влияние на студентов своей доброжелательностью, расположенностью к ним; он чутко ориентируется в их настроениях, душевном состоянии. Такие преподаватели наблюдательны, знают, кого и когда следует вызвать отвечать, чтобы получить успешный ответ.

В последние годы дальнейшее развитие получили характеристики не только методов стимулирования социальной подготовки личности, но и дидактической подготовки. Помимо известного исследования Г.И.Щукиной (167), в этом ряду можно назвать докторскую диссертацию В.Н.Тарасюк (142), в которой рассматриваются стимулы, с помощью которых можно совершенствовать процесс изучения педагогических дисциплин. Автор выделяет обобщенную модель стимулирующих сил обучения педагогике:

I. В зависимости от содержания педагогических дисциплин:

а) стимул выявления ядра, наиболее ключевого материала в современных педагогических теориях, структурирование, свертывание его в модули;

б) стимул включения в педагогический цикл таких дисциплин, которые способны познакомить студентов с педагогическими инновациями, педагогическим творчеством, педагогическими технологиями;

в) стимул внедрения в процесс преподавания педагогики новых педагогических технологий;

г) стимул использования личного педагогического опыта студентов в излагаемом материале;

д) стимул переноса в педагогику знаний из других учебных дисциплин, использование межпредметных связей;

е) стимул введения в учебную деятельность элементов педагогической практики и, наоборот, в процесс педагогической практики - специальных учебных занятий по педагогике;

ж) стимул сближения учебной и исследовательской деятельности студентов;

з) стимул поиска рационализаторских педагогических находок в педагогическом опыте самих студентов;

и) стимул трансформирования передовых педагогических идей в личный опыт студентов;

к) стимул использования педагогических понятий в реальном или имитационном педагогическом процессе;

л) стимул образной передачи сухой научной информации во время занятий по педагогике;

м) стимул самостоятельного перевода студентами базового учебного материала по педагогике в знаково-символическую систему.

II. Стимулы, связанные с организацией и характером протекания познавательной деятельности студентов по усвоению педагогических дисциплин:

а) стимул вариативности, выполнения заданий на выбор;

б) использование различных типов игровых ситуаций, игрового перевоплощения студентов;

в) стимул включения интегрированного, укрупненного блокового учебного материала по педагогике, опорных конспектов, опорных схем и сигналов;

г) стимул поисковой деятельности;

д) стимул погружения в педагогическую информацию;

е) стимул использования взаимообратных задач по педагогике;

ж) стимул альтернативных решений;

з) стимул опоры на уровни усвоения студентами учебного материала;

и) стимул включения различного типа индивидуально-творческих задач (например, с недостающим атрибутом, с педагогическим затруднением, с педагогическим конфликтом, с нечетко определенной структурой и др.);

к) стимул исполнения студентами заказов школы (во время педагогической практики и в процессе учебных занятий);

л) стимул совершенствования методической оснащенности преподавания педагогики;

м) стимул возможного использования результатов усвоения педагогических дисциплин в других видах деятельности студентов (например, в дипломных работах, в выступлениях на конференциях и др.);

н) стимул включения «Педагогических чтений» в учебную работу по усвоению педагогики.

Автор не игнорирует и социальные стимулы в своей модели и выделяет:

III. Стимулы, связанные с характером взаимоотношений:

а) стимул выдвижения целей самими студентами;

б) стимул межличностного, межгруппового и индивидуального осмысления учебного материала по педагогике;

в) стимул совместного создания темы занятий или в целом нового педагогического знания;

г) стимул диалога в обмене информацией со студентами в группе;

д) стимул партнерства с преподавателем;

е) стимул взаимопонимания психического состояния друг друга в учебной работе;

ж) стимул коллективной активности по достижению познавательной

цели;

з) стимул совместного творчества;

к) стимул меры в использовании подсказок и советов друг другу;

л) стимул роста преподавателя за счет высокого уровня готовности студентов к занятию, за счет информации, полученной в студенческой группе на занятиях по педагогике, за счет сотрудничества и сотворчества;

м) стимул положительных эмоциональных реакций в процессе восприятия педагогического материала, стимул роста студентов за счет сотрудничества и сотворчества.

В исследованиях Аджиевой М.М. (4), Эркеновой М.А. (153) выделяются более частные стимулы, связанные с использованием игровых технологий. Исследуя игровые технологии, автор указывает (175):

«Стимулирующие силы игры, как показало наше исследование, проявляются в том, что у студента формируются:

1. Положительные реакции в процессе восприятия игрового материала.

2. Интерес к инновационным игровым технологиям.

3. Положительные предпочтения к игровому процессу в условиях педагогической практики.

4. Умения использовать различные типы игровых ситуаций.

5. Умения включать свой технологический опыт в обучение.

6. Умения проектировать, реализовывать, оценивать, корректировать игровой процесс.

7. Умения перевоплощаться в игре.

8. Этнорегиональные умения в процессе игрового обучения и усвоения педагогики.»

Интересное исследование стимулов обучения регионально-топонимическим умениям провела в 1999 г. Аджиева М.М. (4).

Приемы руководства процессом стимулирования объединялись автором в соответствии с умениями по четырем типам.

1) стимулы, направленные на формирование информационно-репродуктивных умений;

2) стимулы, направленные на формирование репродуктивно-эвристических умений,

3) стимулы, направленные на повышение уровня интереса к географии через регионально-топонимический материал;

4) стимулы, направленные на формирование у учащихся эвристических умений.

К первому типу были отнесены стимулы, которые развивали умение усваивать и перерабатывать топонимическую информацию, вычленять в ней главное, существенное, сравнивать региональные явления, применять регионально-топонимические знания, делать правильные географические выводы. Ко второму типу стимулов автор отнес те, которые помогали сформировать у учащихся умение самостоятельно выводить и формулировать географические понятия через топонимы, самостоятельным путем выдвигать цели работы, самостоятельно обрабатывать информацию, которая содержится в регионально-топонимическом компоненте. К третьему типу стимулов были отнесены те, которые формировали умение использовать поисковые, эвристические методы, умение выделять ошибку, противоречие в задании, умение выбрать наиболее оригинальный путь поиска решения при изучении географии.

Но подобных исследований о стимулирующих силах обучения (в том числе в высшей школе) крайне мало. Тем более, если речь идет о достаточно узкой стороне обучения: самостоятельной работе.

Хотя мы много в предшествующие десятилетия говорили о необходимости формирования у выпускников педагогических вузов высокого уровня готовности к инициативной, самостоятельной, активной, творческой профессиональной деятельности, как показывают результаты, в итоге этот уровень на практике оказался весьма низким.

В исследованиях последних лет в отечественной педагогике все чаще

появляются новые термины: «автономный студент», «самоуправляемый студент», «самоуправляемое обучение» (151, 95, 145, 117). Впервые введены они были в европейской и американской педагогике, и акцент при этом делался не на освоение студентами знаний, а на обучение методов и приемов самостоятельной работы.

Традиционная педагогическая наука и практика придавала определяющее значение формальным показателям успеваемости. Новый подход, не отвергая их, решающее значение отводит результатам социальной практики обучаемых. Он основан на необходимости всемерного развития коллективно-индивидуальных форм организации учебного процесса и максимальном использовании самостоятельного познавательного потенциала каждого студента.

Самоуправляемое обучение тесно связывают с самостоятельной работой. Здесь уместно сослаться на исследования В.К.Дьяченко, с которыми он выступает и на страницах центральных журналов, и в отдельных монографиях (143, 27). Им разработаны важнейшие этапы самоуправляемого обучения, основанные на познавательной деятельности учащихся:

- двукратное изложение нового материала по опорному конспекту;

- переписывание конспекта каждым учеником и раскрашивание его;

- чтение каждым учеником текста по учебнику и поиск ответов на вопросы программы-вопросника;

- решение каждым учеником программы-вопросника с задачами;

- ученик отвечает на вопросы тому, кто его учил, используя конспект или учебник;

- ученик решает задачи, данные в программе-вопроснике;

- проверка решения задачи тем учеником, который идет впереди других;

- повторение индивидуального изучения всего теоретического материала каждым учеником;

- решение более трудных задач;

- экзамен небольшими группами по 5-6 человек в любое время года, после которого ученик, сдавший экзамен, готовит хотя бы одного из своих товарищей.

В то же время такие принципы обучения, которые предлагает В.К.Дьяченко (безотлагательная и непрерывная передача знаний, возможность обучения в соответствии с особенностями и способностями каждого участника занятий, всеобщее сотрудничество и взаимопонимание, разделение труда между ними, педагогизация деятельности всех: каждый обучаемый должен знать и уметь все, что знают и умеют другие, обучение на двуязычной и многоязычной основе), на наш взгляд, более приемлемы в высшей, а не в начальной школе.

Мы считаем, что перечисленные принципы, а также этапы обучения по технологии В.К.Дьяченко: двукратное изложение нового материала по опорному конспекту;

- студент переписывает опорный конспект; читает текст по учебнику и ищет ответы на вопросы программы-вопросника;

- студент отвечает на вопросы тому, кто его учил, используя конспект или, учебник;

- студент решает задачи в программе-вопроснике;

- проверка решения задачи тем студентам, который идёт впереди, других;

- повторение индивидуального изучения всего теоретического материала;

- решение более трудных задач;

- подготовка к экзамену;

- экзамен небольшими группами по 5-6 человек в любое время года;

- студент, сдавший экзамен, готовит хотя бы одного из своих товарищей, вполне могут быть использованы в процессе преподавания социологии

и самостоятельной работы студентов, особенно таких тем, в которых можно использовать опорные конспекты (например «Социология социальной структуры общества и социальная стратификация», «Политическая система общества как предмет социологического анализа», «Личность как социальная система» и др.).

Подобные подходы приведут студентов к углублению научного знания, т.е. его уточнению в процессе самостоятельной работы, освобождению от расплывчивости и многословия, к его обработке и шлифовке. Это очень трудный процесс даже для студенческого возраста.

Но в целом представленный выше материал говорит об относительности тех знаний о стимулах обучения, которые имеет к настоящему времени педагогическая наука.

Недостаточная исследованность проблемы стимулирования самостоятельной работы студентов привела нас к выводу о необходимости разработки новых стимулов обучения социологии в процессе самостоятельной работы.

§ 3. Особенности стимулирования самостоятельной деятельности студентов в современном процессе обучения социологии

В студенческом возрасте познавательные возможности человека достигают своего оптимального значения. В 18-25 лет человек имеет самый высокий уровень логического мышления, самое ускоренное развитие вербальных возможностей, инструмента познания, интерпретирования и оценки действительности. В этот период дифференциация психических реакций человека на внешние условия достигает максимальных значений.

Следует учитывать и то, что характерная для этого возраста познавательная позиция, направленность на себя, оценка своих возможностей порождает потребность в поисках проблем, позволяющих удовлетворить эти интересы. Кристаллизация взглядов и убеждений проходит две фазы: в первой происходит оценка и переоценка норм, ценностей и идеалов через призму научного подхода к их содержанию, значению и сущности, которым их вооружает знание социологии. Вторая фаза – кристаллизация жизненных планов, как личных, так и профессиональных, что возможно лишь при условии понимания и осознания современного общества, значения и роли в нем личности, а это тоже сфера социологических проблем.

Таким образом, процесс познавательной деятельности согласуется с естественными, общественными и интеллектуальными особенностями студентов, с их внутренними запросами.

Именно поэтому в процессуальном, организационном и функциональном компонентах обучения и реализуются основные возможности активности студентов как субъектов обучения. Однако, как показывают многочисленные исследования (90, 99, 95), между осознанностью значимости активизации познавательной деятельности на занятиях по общественным дисциплинам у студентов и их реализацией существует большой разрыв.

Мы опрашивали студентов Карачаево-Черкесского госпедуниверситета, обратившись к ним с одним вопросом: «При изучении каких дисциплин (общественных, специальных, психолого-педагогических) Вы проявляете наибольшую активность в самостоятельной работе?»

Студенты отмечают, что в формировании навыков самостоятельной работы, в пробуждении интереса к познавательной деятельности наибольшую роль играют не общественные, а специальные дисциплины. Лишь треть студентов регулярно готовится к занятиям, при этом лишь 10% от числа опрошенных считают самостоятельную работу эффективной формой познания.

Безусловно эти выводы с небольшой корректировкой могут быть распространены и на изучение социологии.

Естественен вопрос о причинах такого несоответствия. Их несколько, но главная, по нашему мнению, состоит в отсутствии престижа в глазах студентов изучения социологии. А поскольку познавательная активность проявляется в добровольно предпринимаемых действиях, направленных на овладение знаниями, то основным условием этой активности является совершенствование стимулирования изучения социологии.

В этой связи нас интересовало, какие стимулы применяют сегодня вузы чтобы «заставить», студентов изучать тот или иной предмет, какие стимулы интересуют лично студентов и какие стимулы могли бы применять вузы.

Следует подчеркнуть, что вузы практически используют только материальные стимулы: стипендии, денежные премии, какие-то поощрения студентов во время каникул и др. Однако функционирование этого стимула сегодня, в сложившихся экономических условиях, крайне затруднено, а потому не дает ожидаемых результатов. Кроме того, при таком подходе практическая значимость изучаемого предмета, необходимость его познания концентрируются на внешнем, формальном критерии – оценке.

Мы обратились к студентам Карачаево-Черкесского госпедуниверситета еще с одним вопросом: «Какие стимулы способны активизировать Вашу познавательную деятельность в процессе самостоятельной работы?»

Фактически это был пилотажный, предварительный эксперимент, позволивший в дальнейшем более детально ответить на данный вопрос. Интересно, что студенты акценты сделали на социально-нравственных стимулах. Так, среди предпочтительных стимулов они в ответах называли следующие:

возможность прохождения практики или стажировки за границей;

возможность покупать необходимые для обучения книги;

получение стипендии (но не в сегодняшнем размере);

возможность включения в научную работу;

похвала за успехи в самостоятельной работе авторитетных преподавателей;

возможность использовать полученные знания на практике.

Как видим, студенты придают немаловажное значение нематериальным стимулам, направленным на их будущую научную или профессиональную деятельность. Речь идет об усилении практической направленности изучаемых дисциплин.

Получив эти данные, мы разработали, исходя из требований к педагогическому эксперименту, ряд методик по следующему плану:

а) предварительное изучение личности;

б) выбор средств воздействия и мероприятия по изменению условий деятельности изучаемой личности студента;

в) осуществление экспериментального воздействия;

г) обобщение полученных данных и дальнейшее развитие формируемых в процессе эксперимента качеств личности студента.

Нас прежде всего интересовали умения самостоятельной работы, поэтому следуя данной схеме, мы определяли уровень развития умений самостоятельной деятельности у студентов 1-4 курсов педагогических универси-

тетов. Нас интересовали стимулы, облегчающие студентам самостоятельную работу. Поэтому в процессе диагностического (или констатирующего) эксперимента мы изучали такие показатели учета самостоятельной работы, как планирование, умение работать над книгой, дисциплинированность, умение контролировать свои действия.

У студентов 2-3-х курсов мы проверяли наличие умения работать над книгой с помощью сочинения «Моя методика подготовки к учебным занятиям», составления конспектов и аннотаций по заданной статье, а также самооценки путём анкетирования «Как Вы работаете над книгой?» Работа по изучению умений и навыков работы с книгой проводилась во время занятий по социологии.

Эксперимент проводился в Карачаево-Черкесском госпедуниверситете на 2 и 3-х курсах.

Мы изучали студентов 2-3-х курсов потому, что они уже имеют некоторые навыки работы с литературными источниками, а дальнейшая работа с ними позволяла эти навыки углубить.

В процессе анализа сочинений мы установили, что причинами в умениях или неумениях студентов готовиться к семинарским занятиям, к экзаменам являются: неумение правильно распределить своё время, обилие рекомендуемой литературы, неясность в понимании учебного материала, отсутствие систематического контроля за подготовкой к семинарским и практическим занятиям в течение семестра со стороны ведущих преподавателей. Так, студенты указывают, что текущий контроль их деятельности осуществляется случайно: «То, что требуют преподаватели, я выполняю. Но чаще у преподавателей на каждого из нас не хватает внимания. А самой регулярно заниматься в течение семестра - этого я, к сожалению, не делаю». (Студентка М., 2 курс) "Если чувствую, что должны спросить, готовлюсь тщательнее: конспектирую все источники, обязательно читаю все конспекты. Если остаётся время, читаю дважды». (Студентка В., 2 курс). Многие студенты обра-

щают внимание на неактуальность изучаемого социологического материала, на неинтресность его преподавания, на отсутствие прочности в рекомендациях преподавателей.

Несмотря на то, что студентам рекомендуется прорабатывать большее количество источников, типичным для студентов является стремление отказаться от большого объёма информации: «Нас в школе не приучили готовиться по нескольким источникам, поэтому я всегда испытываю затруднения, когда сажусь готовиться к семинарским занятиям. Начинаю с твёрдым желанием проработать все рекомендованные книги. Но не умею объединить материал и отказываюсь от своего решения». /Студентка Д., 2-й курс/. Студентка В. пишет: «При подготовке к семинарам читаю учебник и лекции. Иногда читаю первоисточники. Если в плане нет конкретного вопроса по дополнительной литературе, то читаю ее очень редко, т.к. не успеваю подготовить другие занятия». Как мы видим, потребность в овладении методами самостоятельной работы над литературными источникам у студентов имеется на младших курсах, но не всегда эта потребность удовлетворяется.

Кроме того, студенты обращают внимание на перегрузку, большое количество рекомендуемых источников и как следствие - невозможность их все проработать. Студенты в сочинениях говорят лишь о таких методах и приёмам работы с книгой, как чтение и конспектирование. Но и те студенты, которые пользуются в работе с книгой записями, не всегда ведут их регулярно: «Пользуюсь записями, но веду их без расчёта на долговечность. Считаю это ошибкой: записи будут нужны». (Студент Р., 3 курс).

Некоторые студенты применяют устные приёмы работы с книгой: индивидуальные и коллективные обсуждения изучаемой темы, пересказывание и т.д. Отдельные из них даже предлагают свою систему работы с книгой. Например, одни считают, что наилучший результат подготовки может быть достигнут, если следуешь такой схеме работы: лекции, учебник – дополнительная литература – лекции, учебник. Другие предпочитают гото-

виться следующим образом: лекции – учебник - дополнительная литература. Третьи идут от дополнительной литературы к учебнику. Следовательно, выбор системы подготовки студентов к занятиям в каждом случае индивидуален.

Типичные ошибки, допускаемые студентами в работе с книгой, можно объединить в несколько групп:

1. Студенты при подготовке к семинарам теряются в объеме литературы, не умеют отобрать основной источник, вокруг которого можно было бы сгруппировать остальную литературу (30% на 2-х курсах, 20%- на 3-х).
2. При подготовке к экзаменам, наоборот, работа ведётся на основании одного источника. Как правило, им являются записанные лекции или в лучшем случае учебник (50% на 2-х курсах, 50%- на 3-х).
3. В работе над темами многие студенты не умеют выделить наиболее существенное, не составляют коротких планов ответов, что затрудняет ориентировку в материале (40% на 2-х курсах, 20%- на 3-х).

Не все из перечисленных ошибок допускаются всеми студентами. Некоторая часть их показала уже на 2-3-х курсах хорошие навыки работы с книгой.

Выполнение двух следующих заданий позволяло установить, правильно ли конспектируют и аннотируют студенты социологические источники, видят ли они разницу между этими приемами работы. Студентам предлагалось дома законспектировать отрывки из социологических статей, а затем составить к ним аннотации. Критериями при оценивании ответов были:

1. Умение выделить и указать наиболее существенные стороны статьи.
2. Умение кратко, своими словами, передать содержание статьи. В соответствии с ними конспекты в аннотации оценивались следующим образом:

5 - студенты получали, если умели выделить существенное в статье и кратко передавали содержание материала;

4 - если не всегда умело вычленяли существенное, хотя излагали материал лаконично;

3 - если излагали материал пространно и не всегда умели найти существенное;

2- если передавали содержание статьи дословно по источнику.

1 - если не давали ответа.

Всего было получено 158 конспектов, из них 75 – от студентов 2-го курса и 83 – от студентов 3-го курса.

Итоги выполнения задания показывает таблица №1.

Таблица №1

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТА

Исследованные умения студентов	*КУРС*	*Число ответов*	*Лаконично излагают материал и выделяют существенное*	*Лаконично излагают материал, но не всегда выделяют существенное*	*Излагают пространно и не всегда выделяют существенное.*	*Излагают словами автора.*	*Нет ответа*	*Средний балл*
Умеют конспектировать	2	75	8%	23%	40%	13%	16%	1,9
	3	83	26%	31%	30%	8%	5%	2,7
Умеют аннотировать	2	75	19%	30%	42%	5%	4%	2,5
	3	83	39%	44%	10%	2%	5%	3,1
БАЛЛЫ			5	4	3	2	1	

Общий средний балл за умение работать с книгой у студентов 2-х курсов равен 2,2, а у студентов 3-х курсов – 2,9.

Анализируя полученные данные, можно указать, что многие студенты

2-3-х курсов имеют хорошие навыки конспектирования. Некоторые овладели этим навыком в совершенстве.

Общий недостаток конспектирования – неумение студентами лаконично излагать содержание источника.

У большинства студентов разницы между конспектированием и аннотированием мы не увидели. И в конспекте, и в аннотации студенты, как правило, отражали содержание статьи. В анализах очень редко высказывались оценочные суждения о педагогических явлениях (особенно у студентов физико-математического факультета), делались выводы, давались рекомендации, приводились примеры. Некоторые студенты 2 и 3 курсов предпочитают излагать материал словами автора. То же самое можно сказать и об аннотации. Если студенты и умеют в процессе анализа изложить содержание статьи, то часто это делают бессистемно, не всегда умеют выделить в ней существенное, излагают все пространно.

Мы спросили после выполнения задания некоторых студентов, знают ли они разницу между конспектированием, составлением тезисов и аннотированием. Оказывается, большинство знает. Однако это знание приёмов работы с книгой не всегда оборачивается умением.

Чтобы выяснить, используют ли студенты в своей работе и другие приёмы работы над книгой, мы обратились к ним с анкетой: «Как Вы работаете над книгой?» Анкетой были охвачены лишь студенты 2-го курса, т.к. они, ознакомившись за 2 года обучения в вузе с основными приёмами работы с источниками, в состоянии объективно оценить свои умения и навыки. Анкета проводилась в 8 группах КЧГПУ.

Всего получено 228 ответов. В анкете содержались следующие вопросы:

1. Проводите ли Вы предварительную ориентировку в книге?
2. Планируете ли при чтении содержание источника?

3. Умеете ли составить аннотацию прочитанного материала?
4. Умеете ли составить конспект?
5. Умеете ли реферировать изучаемую литературу?
6. Умеете ли составить рецензию на книгу, статью?
7. Умеете ли эксцерпировать?

На все вопросы студенты давали однозначные ответы: да-нет. Итоги анкетирования отражает таблица №2.

Таблица №2.

ИТОГИ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Всего ответов	***Оцениваемые умения***						***Нет ответа***
209	Проводить предварительную ориентировку в материале	Планировать содержание материала	Конспектировать материал	Реферировать источники	Рецензировать	Эксцерпировать	19
положительных	102	42	209	14	22	1	
отрицательных	107	167	0	195	187	208	

То, что подавляющее большинство студентов дали отрицательный ответ на вопросы: «Умеете ли Вы реферировать в эксцерпировать социологическую литературу? - вовсе не означает полное отсутствие данных умений у

студентов. Реферирование и эксцерпирование, как показала выборочная проверка тетрадей записей студентов, ими производится. Видимо, ответы на последние два вопроса отразили не столько умения студентов, сколько их незнание терминов "реферирование" и "эксцерпирование".

Настораживают результаты ответов на вопрос, касающийся умения конспектировать социологический материал. Все студенты считают, что конспектировать они умеют. Действительно, конспектирование является основным приёмом социологической работы студентов с книгой. Но это вовсе не означает, что студенты в совершенстве овладели им. Качество конспектов, как об этом говорилось выше, у многих студентов недостаточно высокое. Тем более неправомерной становится полная успокоенность студентов. Отсутствие стремления совершенствовать этот навык затрудняет сам процесс работы над социологическими источниками, что ведет к неумению видеть наиболее яркий, интересный и сущностный материал.

Как мы видим из таблицы, многие студенты считают лишним проводить предварительную ориентировку в материале (107 человек) и планировать изучаемый материал (167 человек), а это приводит к трудностям в процессе конспектирования, т.к. все указанные приемы дополняют друг друга.

Анализ ответов студентов позволил выявить наиболее типичные недостатки в организации самостоятельной работы студентов по социологии. Среди них:

1. Неумение преподавателей интересно и ярко преподносить учебный материал.
2. Неумение студента увидеть наиболее актуальный, сущностный, уникальный материал и точно отразить его в конспектах, в устных сообщениях.
3. Неумение студента увидеть неоднозначность, многоаспектность изучаемого социологического материала.
4. Неумение использовать поисковую работу при изучении социоло-

гического материала.

5. Недостаточные умения в конспектировании, планировании в работе с книгой.
6. Недостаточно проявляемые умения в самостоятельной оценке материала, в неумении осуществлять самостоятельную работу в группе.
7. Отсутствие систематического и разнообразного контроля за деятельностью студентов.

Анализ психолого-педагогических источников группировки и обобщения недостатков в самостоятельной работе студентов позволил выйти на основные стимулы изучения социологии в процессе самостоятельной работы.

Стимулы мы подразделяем на три группы: стимулы социологического интереса, связанные с содержанием и структурой учебного материала; стимулы, связанные с характером и структурой познавательной деятельности и, в-третьих, стимулы, связанные с отношениями преподавателя и студентов. Рассмотрим их.

Стимулы учета специфики предмета и социологического интереса в обучении.

Следует отметить, что стимулы изучения социологии во многих случаях являются в то же время и стимулами морального, нравственного, мировоззренческого интереса, поскольку познавательные и воспитательные начала сосуществуют и переплетаются в социологии, где познание в конечном счете направлено на познание себя, общества, государства, коллектива. Эта специфика предмета социологии предопределила и особенности стимулирования. К ним относятся:

- Точность, актуальность и уникальность используемых примеров при изучении проблем, ибо именно они придают проблеме «значимость» в глазах студента. Так, при изучении темы «Социология культуры» целесообразно, на наш взгляд, рассмотреть такие проблемы, как молодежная культу-

ра, партикулярные ценности личности и их влияние на универсальные и демократические. Тему «Образование и воспитание как средство развития личности» стоит рассматривать в тесной связи с проблемами собственного самостимулирования как части целого процесса в их диалектической зависимости.

- Стимулом изучения социологии является и образная форма изложения материала. Объект социологического познания – совокупность социальных связей, социальных взаимоотношений, социальных отношений и способов их организации сложен и противоречив; это вся наша действительность, взятая во всем ее многообразии. Средства массовой информации изобилуют примерами и фактами. Задача преподавателя выбирать из них наиболее интересные, яркие и интригующие, чтобы на их основе «вывести» социологические законы, сделать максимально понятным то, что не было таковым в самой реальности, выявить смысл того, что было пережито. Все это стимулирует формирование познавательной активности студентов, их эмоционального отношения к социологии.

- Намеренное сохранение в содержании занятия неясных до конца сведений также можно отнести к одному из стимулов. Слишком детальный анализ исключает многозначность, неисчерпаемость факта, не предусматривает возможность проникать в иные, более глубокие связи, а следовательно, не способствует развитию самостоятельной деятельности. Так, при изучении темы «Образование и воспитание как средство развития личности» можно оставить «открытыми вопросы» - проблемы культурных и этнорегиональных функций образования, а при изучении «Социологии культуры» - проблемы культуры как способа удовлетворения потребностей индивида в образовании, чтобы затем провести студенческую конференцию по «сквозной проблеме» - «Значение культуры в процессе познавательной деятельности студента» или «Проблемы культуры в свете современных подходов к образованию».

Стимулы, связанные с активизацией познавательной деятельно-

сти. К ним мы отнесли:

1. Анализ изучаемого явления как ценности, включение студентов в активную деятельность, связанную с выяснением значения изучаемой проблемы для человека и человеческого прогресса.

2. Элементы, чуть нарушающие ритмичность и строгость лекционных и семинарских занятий, своеобразные отступления в сторону «незапланированных», но вызвавших интерес у студентов проблем, импровизация.

3. Сочетание коллективных и индивидуальных видов деятельности, создающих, с одной стороны, почву для сотрудничества и сопереживания, позволяющих – с другой, раскрыться активному индивидуальному стилю деятельности. Мера этого сочетания определяется уровнем познавательной активности группы, характером отношений в аудитории.

4. Поисковый характер деятельности и элементы творчества, целесообразно сочетающиеся с репродуктивной деятельностью. Излишняя регламентация ведет к формальному усвоению материала, отсутствие необходимого внимания к вопросам теории не позволит «видеть и понять» окружающее нас общество. В то же время следует обращать особое внимание на логическую последовательность, стройность и завершенность познавательной деятельности на каждом занятии, на каждом этапе деятельности.

Конкретные формы и методы организации познавательной деятельности и контроля за ее реализацией будут рассмотрены во второй главе.

Стимулы, определяющие отношения в студенческой аудитории.

1. Личностное отношение преподавателя к изучаемой проблеме, проявляющееся в оценочных суждениях, которыми он делится со студентами, не навязывая их и не постулируя.

2. Эмоционально-оценочные реакции на ответы и самостоятельные суждения студентов. В психолого-педагогической литературе этот стимул трактуется как рефлексия студентов и оценка своих результатов учебной деятельности (118). Рефлексия – это уникальная способность человека. Развитие

самосознания – это прежде всего развитие рефлексии.

3. Самораскрытие на занятиях личности преподавателя (компетентность, тактичность, точность и ясность изложения, остроумие, энергичность и др.).

4. Ориентация на индивидуальные особенности студента и их учет в отборе содержания и составления заданий для самостоятельной работы.

5. Взаимопонимание, доверительность являются необходимой средой для развития познавательной активности. Напротив, напряженность, нервозность, ощущение тяжести занятия не способствуют эмоциональной свободе и познавательной активности студентов.

Таковы основные стимулы, позволяющие, на наш взгляд, сформировать у студентов активность и интерес к изучению социологии. Следует учитывать однако, что эффективность предложенных стимулов зависит от комплексности их использования и во многом определяется степенью включенности также материальных стимулов вуза и общества в целом. Безусловно, смоделированные нами стимулы не являются исчерпывающими, но, на наш взгляд, они устойчивы, они взаимосвязаны, каждая из групп несет функциональную характеристику, а поэтому все они представляют собой систему.

В целом теоретический анализ проблемы стимулирования самостоятельной работы студентов доказал значимость ее решений. В процессе исследования охарактеризованы цели, содержание, структура и особенности стимулирования самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения социологии, что позволило описать внутренние и внешние свойства этих процессов, их взаимопроникновение и взаимодополнение, выделить новые противоречия, лежащие в основе стимулирования у студентов активности и самостоятельности.

В главе уточнено понятие «стимул», представлена модель и стимулов обучения, диагностирован уровень подготовленности студентов к осуществлению самостоятельной работы.

ГЛАВА II. ТЕХНОЛОГИИ СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЦИОЛОГИИ

§ 1. Специфические тенденции руководства самостоятельной работой студентов

Обучение в любом учебном заведении на всех ступенях прохождения дисциплин предполагает необходимость самостоятельной работы. Такая работа требует от обучающихся напряжения умственных и физических усилий, активности, инициативы и элементов творчества в разрешении поставленной задачи. Самостоятельная работа предполагает индивидуальное ее выполнение каждым студентом. Конечно, бывают задания, даваемые для выполнения коллективу. Но в этих случаях дело организуется так, чтобы каждый студент, неся ответственность за работу всего коллектива в целом, сам выполнял часть этой работы.

Б.И.Есипов (50) считает, что самостоятельная работа непременно предполагает соединение самостоятельной мысли учащихся с самостоятельным выполнением ими умственных или физических действий. Поэтому самостоятельная работа организуется как выполнение определенных заданий, над которыми обучающиеся работают без непосредственного участия преподавателя.

Дидактический смысл самостоятельной работы состоит в том, что обучающийся, выполняя ее, сам думает, сравнивает, анализирует, делает выводы, находит практическое применение своим знаниям. Самостоятельная учебная работа учащихся характеризуется степенью их умственного напряжения, качеством культуры труда, необходимого для выполнения задания.

Б.И.Есипов дает следующее определение самостоятельной работы учащихся: «самостоятельная работа учащихся – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом обучающиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических действий». ($10^{а}$)

И.Е.Шварц (160, с.189) считает, что самостоятельной учебной работой считается такой вид деятельности, в процессе которого учащиеся должны в специально отведенное время, проявляя собственную инициативу или творческую активность, решить поставленную перед ними задачу. Результаты самостоятельной работы выражаются учащимися в устной или письменной речи, в графических изображениях или в других продуктах труда.

Иногда под самостоятельной учебной работой понимают всякую работу, выполняемую без чьей-либо помощи. Это неправильно. Далеко не всегда такая работа является самостоятельной. Если обучающийся без умственного напряжения выполняет работу, которую делал много раз, то она только по внешним признакам является самостоятельной.

По мнению И.Е.Шварца, самостоятельная учебная работа предполагает выполнение задания без непосредственного руководства преподавателя, который дает задание, указывает рациональные приемы труда, стимулирует учащихся в процессе самостоятельной работы, но основное существо этой работы характеризуют собственные их действия.

Как мы видим, в приведенных определениях самостоятельной работы акценты расставлены на руководстве ею: выполняется ли она при участии преподавателя или без него.

В других исследованиях самостоятельная работа рассматривается как средство формирования активности обучающихся.

Попытку определить самостоятельную работу учащихся с этих позиций мы находим у Р.Б.Срода. Под самостоятельной работой Р.Б.Срода понимает такую деятельность, которую обучающиеся выполняют, проявляя максимум активности, творчества, самостоятельного суждения, инициативы. Это определение может быть отнесено лишь к работам, в которых студенты проявляют высшую степень самостоятельности (максимум активности). Оно суживает круг разнообразных видов самостоятельной работы.

Следует отметить, что задача активизации обучения состоит не в том, чтобы включить в учебный процесс наибольшее количество самостоятельных работ. Можно предложить учащимся много самостоятельных заданий, служащих цели только закрепления учебного материала, однако мыслительная активность при этом почти не возрастет. В опыте лучших преподавателей эта проблема решается не простым увеличением количества заданий. А подбором таких самостоятельных работ, которые направлены на развитие мыслительной деятельности, познавательной активности и познавательной самостоятельности обучающихся.

А.С.Лында (83), И.П.Подласый (108), Т.А.Хмель (151) также связывают самостоятельную работу с творчеством, с активностью и считают, что это такая работа, которая требует от обучающихся активной мыслительной деятельности, инициативы, применения ранее полученных знаний на практике. Это определение, с одной стороны, широко, так как его можно отнести и к работе, выполняемой обучающимися вместе с преподавателем, при его непосредственном участии. А с другой стороны, оно узко, т.к. указывает лишь на одно из звеньев процесса обучения (применение знаний).

На самом же деле самостоятельные работы имеют место во всех звеньях процесса обучения. При этом один и тот же вид работы может требовать от обучающихся меньшей или большей степени самостоятельности при разном характере заданий; часто бывает и так, что работа, выполнявшаяся сначала при участии преподавателя, затем выполняется студентами само-

стоятельно. Таким образом, самостоятельность в учебной работе приходится брать в динамике с учетом происходящих изменений. В настоящее время самостоятельная работа студентов рассматривается как равноправная (наряду с лекциями и семинарами) форма учебных занятий, обеспечивающая качественную подготовку специалистов.

В педагогике высшей школы самостоятельная работа связывается с исследовательской и определяется как направленная учебная и научно-исследовательская деятельность студентов, которая осуществляется под воздействием как планирования и управления со стороны администрации вуза и преподавателей, так и внутренних побуждений личности, ее ценностных установок и ориентиров (102).

Мы употребляем понятие «самостоятельная работа» в двух значениях. В широком – как составную часть любого вида учебного процесса, как меру элементов творчества, инициативности в процессе усвоения теории на лекциях, семинарах, консультациях и т.д. (102).

В узком – как один из видов учебного процесса, форма деятельности по овладению знаниями за пределами аудиторных учебных занятий.

Вряд ли кто-нибудь станет отрицать, что во внеаудиторной и аудиторной самостоятельной работе существуют различия между активностью, самостоятельностью и т.д. в усвоении информации, исходящей от педагогов и вне непосредственного контакта с ним. Это различие проявляется в формах и методах организации самостоятельной работы студентов, при наличии единой цели – активизации познавательной деятельности во всех видах учебного процесса, где на любом уровне образования успех достигается по мере превращения обучаемых в активно действующих субъектов познания. Поэтому нет стимула в споре о понятии самостоятельной работы. И широкое ее понимание, и узкое касаются одних и тех же реальностей. Необходима лишь научная корректность в употреблении этого понятия.

Мы считаем, что **самостоятельная работа студентов** – это такая дея-

тельность, в ходе которой студентами осуществляется активная, напряженная умственная работа по овладению сущностью того или иного научного предмета как под руководством преподавателя, так и по собственному почину, без посторонней помощи.

Подобное определение самостоятельной работы требует обращения к анализу причин, от которых зависит успех обучения и самостоятельной работы. Как показало наблюдение, личный пример преподавателя, его активность в научной работе, привлечение студентов к работе в научных кружках, наличие кабинета социологии – все это приводит к формированию положительных эмоций и мотивов самостоятельной деятельности студентов. Кроме наблюдения, была также использована анкета, в которой мы спросили у студентов, какие причины стимулируют у них формирование положительных мотивов к самостоятельной работе? Среди них названы:

1) осознание студентами ближайших (непосредственных) и конечных (перспективных) целей обучения (19%);

2) осознание теоретической и практической значимости усвоенных знаний (12%);

3) эмоциональная форма изложения научной информации (2%);

4) наращивание содержания и новизна учебного материала (33%);

5) профессиональная и этнорегиональная направленность учебной деятельности (22%);

6) выбор адекватных задач, создающих информационные познавательные противоречия в самой структуре учебной деятельности (3%);

7) поддержание любознательности (диалоговая форма обучения) и «познавательного психологического климата» в учебной группе (9%).

Как показал опрос, для обеспечения приоритета самостоятельной работы требуются существенные изменения самого процесса преподавания. Это сложный процесс, для чего, во-первых, требуется необходимая материально-техническая база. Решение этой задачи выходит за рамки компетенции

кафедры, хотя и здесь имеется определенный резерв возможностей: оптимизация режима работы кафедральных кабинетов или кабинетов общественных наук, разработка методических рекомендаций по организации и проведению конкретных форм самостоятельной работы для студентов, наращивания методического фонда и др.... Во-вторых, необходимо обеспечить перелом в настроениях определенной части студентов, привыкших к школярским формам обучения (123) и порою негативно относящихся к особенностям вузовского обучения.

Положительные мотивы самостоятельной работы, кроме того, могут быть мобилизованы некоторыми дополнительными способами. Так, рекомендуется студентам начинать самостоятельную работу над теоретическим материалом с составления плана прослушанной лекции, т.е. с выделения ее узловых положений, а затем самостоятельно доказать основные из них. Эту работу следует проводить в день, когда была прочитана лекция, а не накануне практического занятия, коллоквиума или иной проверки. Только при этом условии содержание прослушанной лекции сохраняется в памяти в соответствии с известной в психологии закономерностью: забывание идет наиболее интенсивно именно в первый период. Здесь имеет значение и психологический фактор. Зная, что обращение к той же лекции через некоторое время потребует больших затрат времени и что лекцию придется проработать уже сегодня, студент совсем иначе слушает лектора: одно дело – механическое записывание лекции и другое – знать, что от понимания и запоминания данной лекции зависит твой сегодняшний бюджет личного времени.

Необходимо также приучать студента к мысли, что его самостоятельная работа начинается в самом ходе учебного занятия, а не после него, что преподавателям нужно не просто присутствие студента на лекции, а его стремление вникнуть в изучаемый предмет, без чего «высиживание» в аудитории не только бесполезно, но и вредно, ибо приучает к времяпрепровождению. Для обучаемого важно не столько само понимание, сколько стремление

к нему: именно оно приводит в конечном итоге к результативности самостоятельной работы – не только непосредственно в обучении, но и в развитии ума. Умение выделить существенное, основное – показатель интеллектуальной зрелости, и он растет с опытом учебной и вообще умственной деятельности.

Важно довести до сознания студентов известное в психологии положение, что лишнее самостоятельное воспроизведение, наверняка, эффективнее повторного чтения, что очень полезно напрячь волю и память, чтобы добиться качественного воспроизведения не обращаясь к тексту. (98).

Решение этой проблемы во многом зависит от творческого и духовного потенциала преподавателя, от его умения организовать познавательную деятельность студента. Именно он формирует мотивацию, задает стимул и направление «движению мысли» студента, помогает организовать и контролирует самостоятельную работу. Ее эффективность во многом зависит от знания преподавателем аудитории, умения видеть предмет глазами студента, что позволяет преодолеть назидательный тон во взаимоотношениях со студентами, повысить обоюдную ответственность за результаты обучения, т.е. способствует установлению отношений партнерства, развитию индивидуальных отношений.

Здесь мы выходим на характер руководства познавательной деятельностью студентов в процессе изучения ими социологических дисциплин. Оно должно исключать жесткое руководство, быть основано на полисубъектном (диалогическом) подходе, на партнерских отношениях в системах «преподаватель - студент» в силу того, что социология сама является носителем информации о сотрудничестве, о демократическом стиле общения и взаимодействии. Руководство познавательной деятельностью студентов должно строиться на гармоническом сочетании включаемых средств, методов и приемов учебной деятельности с созданием привлекательных условий для взаимодействия побудителей внешнего и внутреннего характера.

На помощь преподавателю и студенту здесь придет самостоятельное обучение, при котором студент сам ставит задачи под руководством преподавателя, из ведомого превращается в инициативного партнера преподавателя, используя самопобуждаемые действия, а также включение в сферу контроля и оценки результатов. Современная тенденция слияния процесса обучения и общения позволяет формировать личность студента на основе ее самореализации и индивидуализации. Преподаватель в таком обучении реализует свой творческий потенциал в условиях наибольшего благоприятствования.

Индивидуальная работа предъявляет жесткие требования прежде всего к самому преподавателю. Если при коллективном подходе можно скрыть недостаток мастерства, культуры, то при индивидуальном проявляются все его «белые пятна».

Таким образом, при организации эксперимента по стимулированию самостоятельной работы мы исходили из следующих посылок:

1. Самостоятельная работа является специфической организационной формой учебно-воспитательного процесса, которая охватывает как внеаудиторную, так и аудиторную деятельность;
2. Самостоятельная работа никогда не является абсолютно самостоятельной, ибо постоянно направляется преподавателем и предполагает полисубъектный (диалогический) подход;
3. Проблема активизации самостоятельной работы неотрывна от всего комплекса проблем стимулирования обучения и тесно связана с индивидуализацией, самостимулированием познавательной деятельности студента и в то же время она не исключает использования внешнего влияния, материально-технической базы педагогического руководства ею.

Анализ нашего опыта организации самостоятельной работы студентов в условиях высшей школы, а также представленный выше анализ исследова-

ний позволяет выявить основные направления и задачи ее реализации (6, 10, 26):

во-первых, существенную перестройку аудиторной учебной работы (характер аудиторных занятий должен с необходимостью предполагать самостоятельную работу студентов, важнейшая роль в которой принадлежит проблемной и диалоговой методике преподавания);

во-вторых, специальную разработку инновационных, привлекательных, конкретных заданий для различных уровней студентов на самостоятельную работу по каждой теме;

в-третьих, определение активных форм контроля за самостоятельной работой студента на основе сочетания традиционных и инновационных технологий и форм индивидуальной и групповой отчетности об этой работе. Речь идет о создании системы методического обеспечения самостоятельной работы (90, 98, 99, 105, 109, 126, 132, 181).

Главный структурообразующий элемент этой системы составляет вторая задача – разработка конкретных заданий. И теоретически (т.е. на основе анализа исследований), и на основе собственного опыта работы, на основе активной деятельности вузовских кафедр социологии мы выделили различные уровни заданий.

Первый, начальный уровень, через который проходят почти все кафедры, все студенты и преподаватели – это передача на самостоятельное изучение определенных тем учебной программы, с конкретным перечнем учебной литературы, необходимой для самостоятельной проработки темы.

Второй уровень – разработка широкого спектра заданий – от реферирования научной литературы до постановки задач исследовательского характера. При этом мы использовали дифференцированный подход и учитывали особенности самостоятельной работы студентов, готовящихся стать специалистами в области общественных наук и студентов – естественников. Для первых переход от относительно простых учебных заданий к научной работе

представляется в перспективе обязательным, для вторых он не является всеобщим. В связи с этим для выработки научно обоснованной системы организации самостоятельной работы студентов мы отказались от еще бытующего в высшей школе мнения, согласно которому почти любая самостоятельная работа по общественным наукам, в том числе и по социологии, считается научной. Самостоятельная работа студента, направленная на более углубленное понимание учебного предмета, разумеется, не является научной до тех пор, пока не дает нового научного знания. Вместе с тем именно первая может открыть путь к реальному «включению» во вторую. Важным условием этого является переход к выполнению самостоятельных заданий проблемного характера. Включение этих заданий в учебный процесс в целом мы осуществляли поэтапно (от простого к сложному), хотя в любой методической схеме не только возможны, но и необходимы варианты, обусловленные конкретными индивидуальными особенностями студентов.

При разработке заданий в нашей опытно-экспериментальной работе мы стремились к тому, чтобы задания на самостоятельную работу носили не только индивидуальный, но и групповой характер (написание коллективного реферата группой студентов, методика «малых групп» при подготовке к семинарским занятиям и проведении их и т.д.) - этот фактор представляется нам важным в силу того, что индивидуализация процесса обучения имеет не только очевидные достоинства, такие, как доступность восприятия, эффективность воздействия, потенциальная возможность дальнейшего роста самосознания, но и определенные недостатки по сравнению с традиционными формами учебного процесса. В ходе обучения важнейшая роль принадлежит взаимодействию между студентами. Уже лекционная аудитория составляет в социально-психологическом плане некоторое качественное целое, отличающееся от группы людей, воспринимающих собой информации, тем более семинарское занятие, которое представляет собой прежде всего взаимодействие участников семинара. В самостоятельной работе, вне традиционных

форм учебных занятий этот момент взаимодействия, общения может исчезнуть, в связи с чем эта работа должна быть лишь одной из форм учебного процесса, но не заменять, даже в перспективе, остальные формы. Поэтому в самостоятельной работе мы старались развивать групповые, коллективные задания. Тем более, что и предстоящая научная деятельность студента должна носить не только индивидуальный, но и коллективный характер.

Важно не только оптимально организовать самостоятельную работу студентов, но и выяснить ее результативность. Контроль является завершающим и корректирующим этапом самостоятельной работы студентов по социологии. Он осуществляется разнообразными формами и методами, органически включенными в учебный процесс. Содержательная направленность контроля заключается в выявлении степени сформированности важнейших качеств студента как объекта и субъекта воспитания и обучения.

Кроме студентов, мы опрашивали преподавателей кафедры социологии Карачаево-Черкесского госпедуниверситета и социально-гуманитарной кафедры филиала Пятигорского технологического университета, обратившись к ним с вопросами:

1. Считаете ли Вы достаточными общепринятые традиционные критерии оценивания социологических знаний?
2. Какие новые качества и умения студентов должны быть учтены при оценивании социологической подготовленности студентов?
3. Каковы условия успешной самостоятельной работы студентов?

В ответах названы следующие качества и умения студентов:

1) знание объекта, предмета, категорий и методологии социологической науки (24%);
2) уровень сформированности научного мышления, рефлексия и самокритичность (13%);
3) умение ориентироваться в истории социологических учений, школ и направлений (11%);

4) наличие научного представления о социологическом подходе к личности, факторах ее формирования в процессе социализации, основных закономерностях и формах регуляции социального поведения (10%);
5) этнорегиональный подход, понимание природы возникновения социальных общностей и социальных групп, специфики их интересов, знание типологии, основных источников возникновения и развития массовых социальных движений (9%);
6) знание форм социальных взаимодействий, факторов этнорегионального развития, типов и структур социальных организаций, умение их анализировать (9%);
7) степень познавательной и социальной активности (8%);
8) мера познавательного интереса и способностей (7%);
9) владение основами социологического анализа, самоконтроля, умение применять его в своей профессиональной деятельности (6%);
10) умение разработать программу социологических исследований, знание основных видов сбора и обработки эмпирических данных (5%).

Опрос показал, что преподаватели важное место отводят уровню подготовленности студентов, их знаниям, их умениям осуществлять самостоятельную работу (1, 2, 3, 4 позиции), включению местного, этнорегионального материала и формированию на этой основе познавательного и социального интереса, активности, способностей (5, 6, 7, 8 позиции).

Анализ ответов показывает, что преподаватели-социологи считают, что наличие текущего и итогового контроля приучает студентов к регулярности работы над курсом социологии, а информация о степени усвоения студентами социологических знаний увеличивает активность студентов и возможность преподавателя влиять на ход учебного процесса, находить и устра-

нять причины брака в содержании и методах проведения занятий, формах контроля за самостоятельной работой студентов.

Такие качества, знания и умения, как уровень сформированности научного мышления, умения ориентироваться в истории социологических учений, школ и направлений, овладение методами социологического анализа и др., названные в анкетах, говорят о том, что кафедры считают необходимым и важным использовать традиционные критерии. Но упоминание об этнорегиональном подходе, о сформированности рефлексии и самокритичности, о знании форм социальной активности – все это говорит и об инновационных подходах преподавателей и характеристике критериев оценивания социологических знаний.

Фактически речь идет об одном из условий эффективного стимулирования - сочетании традиционных и инновационных методов обучения. Также преподаватели считают, что условиями успешного самостоятельного выполнения любых учебных заданий студентом являются:

а) смена позиции преподавания, диалоговая форма обучения;

б) включение местного материала в содержание заданий;

в) наличие у студента умения правильно спланировать работу, целенаправленность в работе;

г) умения преподавателя выбрать наиболее целесообразные и привлекательные способы выполнения каждого из ее этапов;

д) умение студентов работать с источниками в кабинете социологии, хорошая материально-техническая база;

е) новизна, эмоциональный характер содержания;

ж) систематически осуществлять самоконтроль за ходом и результатами работы: обнаруживать и исправлять допущенные ошибки, активно вносить коррективы в ход работы и способы ее выполнения, осуществлять регулирование работы.

Они далеко не исчерпывают всей сложности самостоятельной работы,

но хотя бы частично отражают ее специфику. Главная цель самостоятельной работы – это приобретение и глубокое осмысливание новых знаний, развитие познавательных способностей у студентов.

Сопоставление данных анкетных ответов преподавателей и студентов, представленных выше, анализ психолого-педагогических и социологических источников позволяют сделать предварительный вывод о номенклатуре дидактических условий, имеющих значение для самостоятельной работы студентов, результаты внедрения которых мы подробно рассмотрим в следующей главе.

Итак, основными дидактическими условиями эффективности познавательной самостоятельной деятельности являются:

1) использование имеющегося уровня подготовленности студентов к самостоятельной работе, резервных возможностей личности студента;
2) разработка стратегии реализации целей изучения социологии в соответствии с главными целями вуза, обусловленными социальным заказом общества, осознание студентами целого обучения;
3) сочетание индивидуальных и коллективных, традиционных и инновационных методов и форм организации познавательной деятельности студентов в соответствии с их индивидаульными возможностями;
4) переход к субъект-субъектной педагогической парадигме; опора на этнорегинальный подход;
5) гуманизация форм и методов обучения, эмоциональный характер обучения, диалог в обучении.

§ 2. Традиционные и инновационные методы изучения социологии в процессе самостоятельной работы студентов

Задачей настоящего параграфа является анализ результатов внедрения в нашу деятельность методов стимулирования самостоятельной работы и активности у студентов.

Общим инновационным принципом выбора конкретных методов стимулирования является гуманизм отношений педагога и студента.

Выбор методов должен быть подготовленным и предполагать реальные условия для осуществления. Замысел, не подкрепленный средствами, оказывается бесполезным, равно, как и метод, оторванный от стиля педагогических отношений, от уровня педагогической квалификации.

Выбор методов всегда конкретен, он не терпит шаблонов и является результатом совместной деятельности – сотрудничества педагога и студента, однако для повышения эффективности стимулирования следует учитывать следующие принципы:

1. Принцип сочетания в стимулировании познавательной самостоятельной деятельности с активизацией их нравственно-волевых сил, с возбуждением непосредственного интереса к учебной деятельности. Разнообразие методов поможет решить это противоречие.

2. Принцип ведущей роли обучения по отношению к интеллектуальному, эмоциональному, нравственно-волевому развитию, которые и оказываются критериями оценивания эффективности стимулирования.

3. Принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей и возможностей студентов.

4. Принцип учета специфики изучаемого предмета.

Руководствуясь этими принципами, мы рассмотрим содержание и итоги экспериментальной деятельности при обучении социологии, для чего обратимся, во-первых, к теории инновационной деятельности.

Вслед за учеными (53) мы определили с психолого-педагогических позиций инновационную подготовку студентов в педвузе как сложный междисциплинарный системно-структурный процесс, предполагающий общекультурную, психолого-педагогическую и предметную подготовку на основе инновационной направленности функций современного процесса обучения, требования постоянного диалога между традиционным и инновационным содержанием, адекватный инновационным требованиям общества и глубинным характеристикам личности студента и преподавателя.

Переход к новой концепции образования, рассматривающей творчество как цель и средство обучения, обусловил требования и к новым методам руководства процессом учебной деятельности и воспитания студентов. Новые методы должны скорее направлять развитие творческих процессов, а не жестко регламентировать их, что было свойственно традиционным методам руководства.

Сущность инновационных методов как раз и состоит в признании когнитивных и гуманистических целей образования в качестве основных критериев выбора конкретных средств их достижения.

Для того, чтобы реализовать новую стратегию учебной деятельности, не подвергая риску всю систему, не ломая ее, целесообразно, на наш взгляд, применять гибкую тактику создания образцов нового внутри старой системы. При этом необходимо руководствоваться следующими посылками:

1) новые методы руководства могут быть применены как к инновационным формам, так и к традиционным;

2) выбор конкретных методов руководства определяется специфическими, индивидуальными особенностями педагога и студента;

3) критерием истинности методов управления являются возможности проявления активности инициативы и творчества каждым студентом и преподавателем;

4) изменения должны носить комплексный характер.

Исходя из названных посылок, мы и рассмотрим новые методы руководства основными формами учебного процесса.

Чтение студенческих конспектов, не являясь инновационным методом, в то же время всегда дает преподавателю возможность составить представление об умении студента выделять в изучаемом произведении или документе главные положения, сделать самостоятельные выводы о значении данного предмета. Вести конспект при чтении мы рекомендовали различными способами в зависимости от назначения записи и характера книг. Студенты часто делали выписки цитат, заметки о наиболее интересном, важном для памяти. Мы учили студентов вести конспект в тезисной форме, т.е. в виде более или менее законченных положений, формулирующих мысли автора в их логической последовательности с четким членением на разделы, графы, параграфы. Мы рекомендовали вести конспект в форме последовательного изложения прочитанного в возможно более кратком виде. Этим способом конспектировать проще, чем вести запись в тезисной форме. Такой конспект ближе к первоисточнику, но творческое усвоение учебного материала слабее, запись имеет более пассивный характер. Мы обращали внимание студентов на то, что конспектирование книги отличается от конспектирования лекции: читающий не связан со временем, у него нет опасения отстать от изложения лектора. Однако и при конспектировании книги студенты стремятся выражать мысли автора своими словами. Если этого не удавалось сделать, значит, мысли автора оставались непонятыми и нужно было прочитать текст еще раз.

Выше, при определении уровня подготовленности студентов к самостоятельной работе, перечисляя недостатки в самостоятельной работе студентов, мы обратили внимание на их неумение выделять наиболее сущностные моменты в учебном материале и поэтому одним из компонентов опытно-экспериментальной работы сочли необходимым выделить акцент не только на традиционном приеме тезирования, но и на инновационном приеме использования таблиц по тем или иным темам социологии, помогающим в

формировании умений выделять сущностный материал. Примером может служить следующее задание: заполнить таблицу:

Таблица № 3

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

ЭТАПЫ	*ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ*	*ПРЕДСТАВИТЕЛИ*
1	*2*	*3*
I Социологическая мысль Древнего Мира		Гераклит
		Сократ
		Платон
		Аристотель
		Тит Лукреций Кар
II Социологические идеи Средневековья		Августин
		Фома Аквинский
		Ибн Хальдин
		Томас Мор
III Социологическая мысль Нового Времени		Мальтус
		Макиавелли
		Беден
		Монтескье
		Гоббс
III Социологическая мысль Нового Времени		Локк
		Руссо
		Сен-Симон
		Гегель
IV Классический период 30 г. XIX в.		Конт
		Спенсер
		Дюркгейм
		Вебер
		Фрейд
V Социология XX в.		Сорокин
		Парсонс
		Мертон
		Геннис Зиммель

Конспект не самоцель, а средство закрепления изученного материала. Это активный мыслительный процесс, а не просто переписывание. Конспект – не краткое изложение содержания источника, а его философская интерпретация. Изучение и конспектирование студентами первоисточников - процесс сложный, требующий систематической работы и постоянного общения с преподавателем, обращения к справочной философской литературе: словарям, энциклопедиям.

В зависимости от задач учебного процесса и особенностей самого изучаемого произведения конспект может быть составлен в виде развернутого плана или тезисов. План может быть структурным, когда в его основу кладется структура произведения, и логическим, когда группируются различные по аргументации, но сходные по вопросам места изучаемого произведения. Составление тезисов является более сложной и совершенной формой изложения прочитанного материала. Еще более сложным приемом работы являются те же схемы, но с более сложным заданием: сравнить данные той или иной науки. Примером может служить следующее задание: составить таблицу:

Таблица № 4

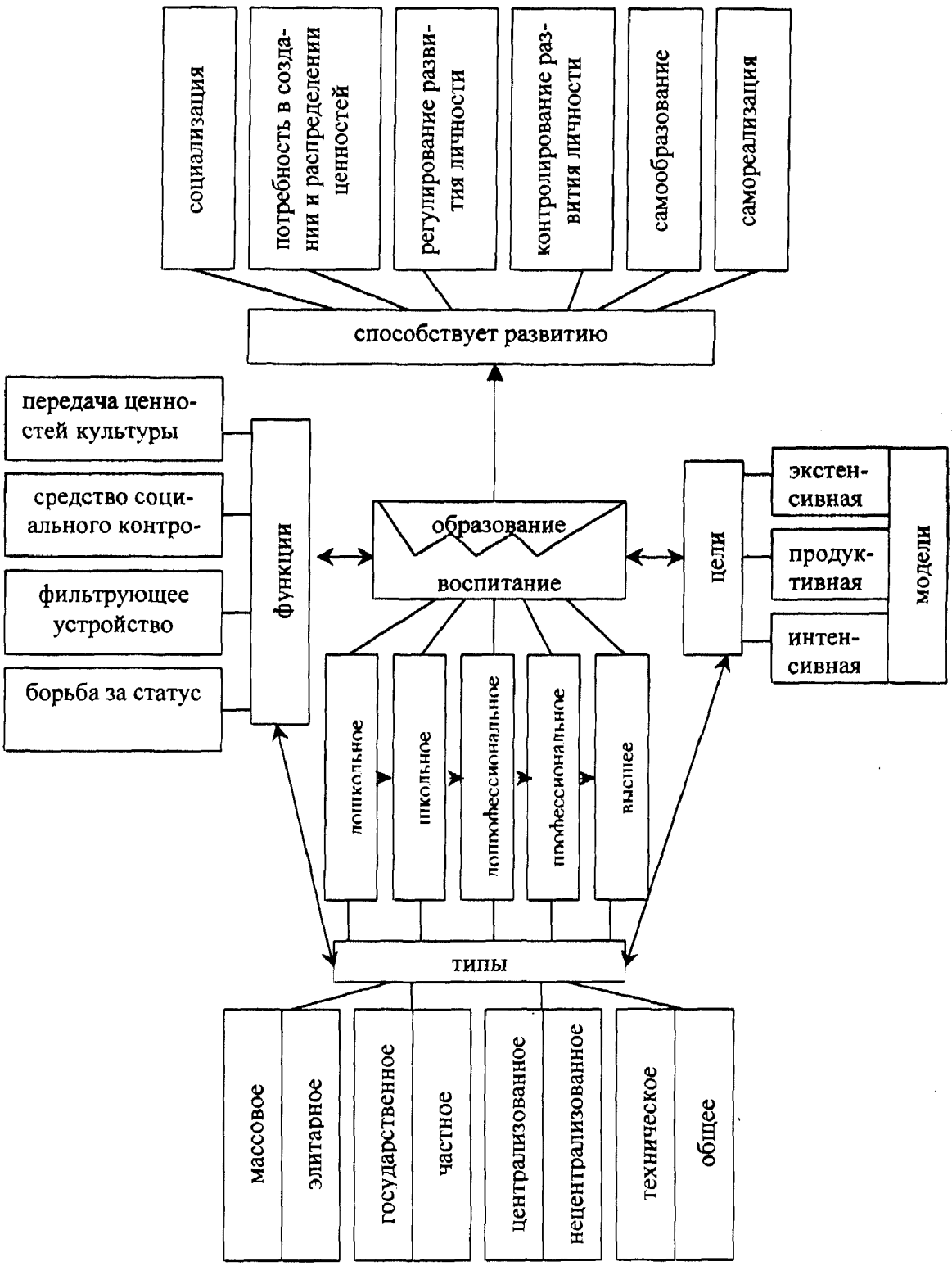
НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ К ОБРАЗОВАНИЮ

НАПРАВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ	
педагогики	***социологии***
- содержание образования; - организационная структура; - функции;	- взаимосвязь с общественными институтами, организациями
- эффективность образования с точки зрения достижения образовательных и воспитательных целей	- эффективность образования в социально-экономическом диапазоне
- на личность в процессе обучения и воспитания	- на то, как меняются социальные роли человека в зависимости от уровня образовательной подготовки, от вида приобретаемого образования и т.д.

Использовались также структурно-логические схемы к теме «Образование и воспитание как средство развития личности».

Схема №1

СООТНОШЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ



Важную роль при составлении подобных таблиц имеет опора на предшествующие знания студентов. Подобные схемы выполняли тройную функцию: они помогают расширению социологических знаний, они помогают их воспроизведению и запоминанию, они помогают формированию практических навыков в осуществлении самостоятельной работы студентов. Но основную роль, безусловно, при этом играет первая – информационная.

На этом же, первом этапе формирующего эксперимента, нами была использована памятка «Учись умению работать», в которой концентрированно излагались наиболее важные правила, необходимые для осуществления самостоятельной работы.

Учись умению работать.

1. Создайте себе благоприятные условия для занятий. Лучше, если Вы привыкли заниматься в читальном зале или в кабинетах института.
2. Старайтесь иметь постоянное рабочее место. Помните, что место экономит время.
3. Определите, в какое время у Вас конспектирование идет наилучшим образом. Выработайте привычку ко времени работы.
4. Перед началом просмотрите, что Вами было прочитано в предыдущий раз.
5. Начиная работу, определите ее цель. Спланируйте предстоящую работу с книгой.
6. Если Вы входите в работу легко, то начинайте подготовку с трудных предметов. Если медленно, то с легких.
7. Не отвлекайтесь во время работы. Концентрируйте все силы на Вашей работе.
8. Выделяйте существенное. Выписывайте наиболее важное.
9. Работая, не отвлекайтесь на мелочи, старайтесь не думать ни о чем другом.

10. Перестаньте считать, что Вы готовитесь к семинару или к экзамену ради преподавателя. Вы работаете для себя.
11. Работая интенсивно, не доводите себя до переутомления. Отдыхайте через каждый час работы.
12. Обязательно доведите начатую работу до конца, не бросайте ее на полпути. Сумейте сделать это несколько раз, и Ваше умение превратится в необходимость, станет Вашей привычкой.

Инновационной для социологии является также идея опоры, т.е. выделения сущностного материала в виде графиков, рисунков, схем – этот метод близок методу составления таблиц, конспектов, о которых говорилось выше.

Среди идей «педагогики сотрудничества» есть одна, к которой педагоги-новаторы пришли одновременно. Экспериментируя, они пришли к одной и той же идее опоры: опорный сигнал у В.Ф.Шаталова, схемы у С.Н.Лысенковой, зримая модель поведения в методике творческого воспитания у И.П.Ивановой, опорная деталь у Е.Н.Ильина, певческий алгоритм в методике Д.Е.Огородного. Формы опор самые разные, но общий принцип просматривается чётко: чтобы даже слабый ученик мог отвечать у доски достаточно свободно, перед ним должна быть опора». (103, с.405). Эта идея с успехом применяется и в высшей школе (85, 180).

Опорные схемы, конспекты позволяют осуществить перспективное изучение программы, повысить познавательную активность студентов. Они дают возможность индивидуализировать учебный процесс, поскольку развивают самоконтроль. Опорные сигналы ориентируют студентов на выделение главного в учебном материале, облегчают понимание и запоминание материала, исключают зубрёжку. Этим они отличаются от обычных конспектов.

Опорные схемы (конспекты, сигналы) выполняют несколько функций:

1. Они служат средством компактного графического кодирования учебного материала с целью повышения эффективности его усвоения.

2. Они применяются как наглядность инструктивного характера при выполнении заданий, предполагающих совершенствование социологических умений и навыков на этапах закрепления и применения усвоенного учебного материала.

3. Они используются как средство проверки знаний студентов.

Мы применили идею опоры в процессе преподавания социологии и разрабатывали опорные конспекты и схемы со студентами на занятиях.

В опорных конспектах усвоение учебного материала предусматривало следующие этапы:

- объяснение учебного материала;
- повторный пересказ нового учебного материала;
- фиксирование опорных сигналов в тетрадях студентов;
- первичное запоминание этих сигналов по образцам;
- чтение текста учебника и воспроизведение сигналов по памяти;
- проверка качества усвоенного каждым студентом материала;
- тренировка в решении заданий и упражнений.

Мы не изменяли технологию, предложенную В.Ф.Шаталовым, мы трансформировали её на конкретный учебный предмет – социологию и увидели высокие результаты её применения.

Но нами придумывались специальные мнемонические приёмы для облегчения запоминания учебного материала. Кроме того, графические схемы, придуманные нами совместно со студентами, включали набор ориентиров о наиболее существенных признаках и связях и помогали как в теоретическом осмыслении учебного материала, так и учебной исследовательской деятельности обучаемых, способствуя тем самым формированию обобщений и выявлению логики в их раскрытии.

Графическая структура излагаемого материала позволяет с помощью символов и схем наглядно представить логическую связь между отдельными образами и понятиями, выявить в них главное, и тем самым способствует

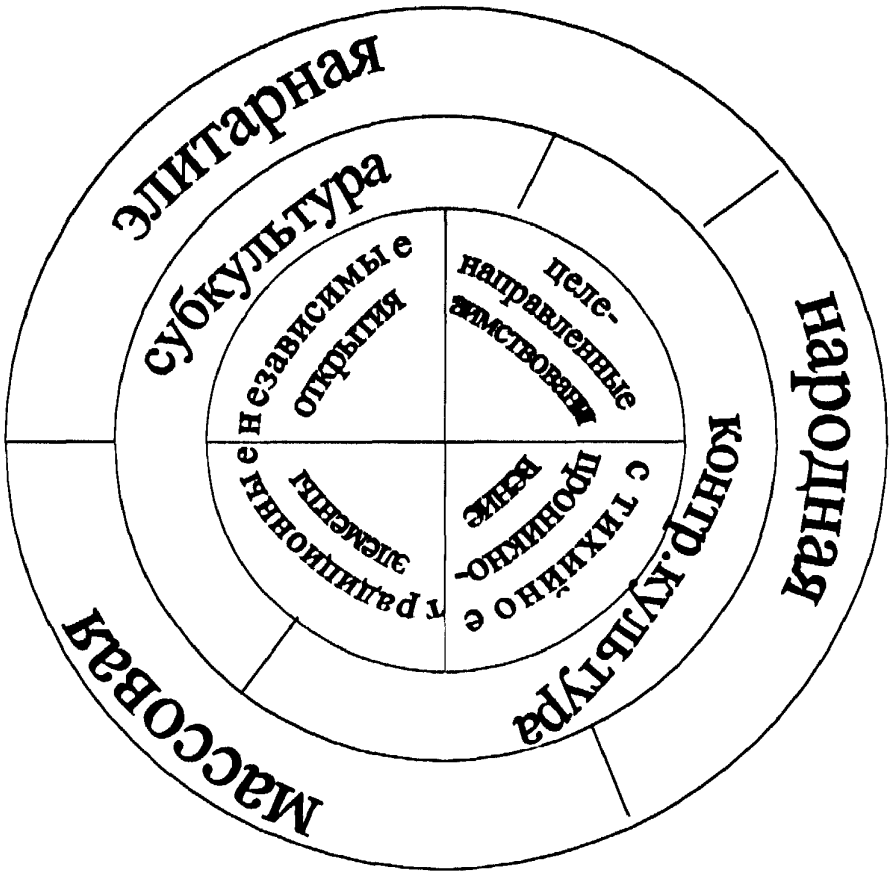
формированию системных знаний.

Сочетание слов и графических символов позволяет мгновенно восстановить в памяти содержание абзацев учебного текста и вести связанный рассказ, переходя от одних символов к другим. Опорные сигналы своей схематичностью побуждают обучающихся работать дополнительно с учебником, более внимательно слушать объяснение преподавателя, консультироваться с другими участниками обучения.

Приведем пример опорных схем, использованных нами.

Схема №2

ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КУЛЬТУРЫ



Как мы видим, в нашу схему мы вводили немало социологических понятий и прежде всего понятие культуры. В дополнение к схеме можно предложить небольшую технологию, облегчающую работу со схемой по

формированию понятий.

Наша модель включала ряд шагов, важнейшими из которых являются:

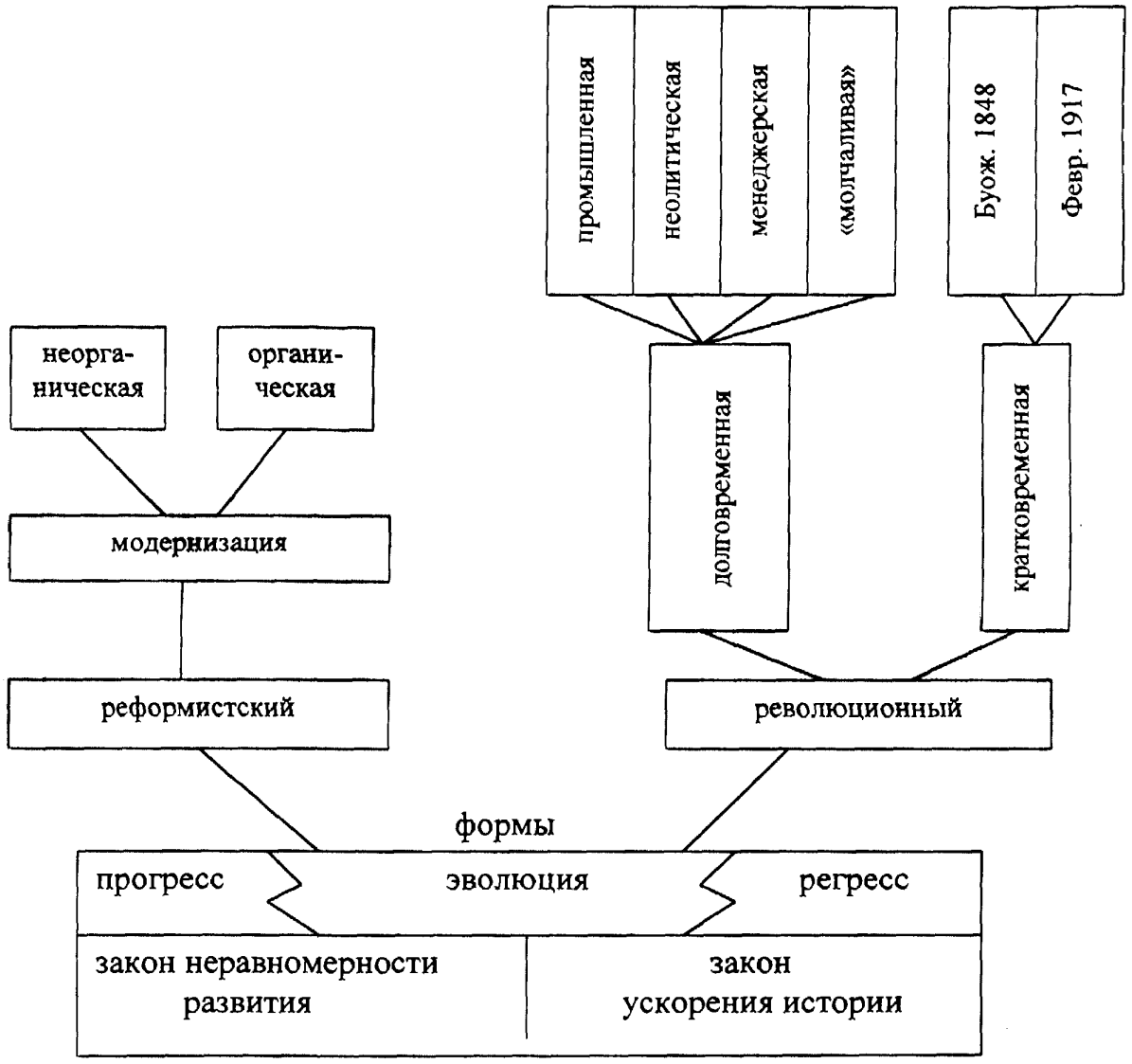
- проведение содержательного анализа системы понятий;
- выделение изучаемого понятия на их фоне;
- определение взаимосвязи понятия с другими понятиями;
- введение определения понятия, использование примеров и контр-примеров;
- коррекция материала;
- включение студентов в самостоятельный подбор примеров, подходящих для данного понятия;
- диалог о недостатках обобщения признаков понятия;
- коррекция ошибок.

Одно из центральных мест в этой технологии, как видно из приведённого примера, является не только обнаружение признаков данного понятия, но и его взаимосвязи с другими понятиями. И действительно, уже то, что обучающиеся должны осознать включенность понятия в совокупность взаимосвязей помогает переносу знаний о понятии из одной области на знания из других областей. Это положение особенно важно для работы в высшей школе, где акценты должны делаться на творческом обучении, а перенос знаний из одной области в другую – это один из ведущих показателей творческого характера обучения.

Кроме того, акцент на взаимосвязь понятий побуждает обучающихся строить предположения о том, что соответствует или не соответствует данному понятию, побуждает студентов к собственным размышлениям, в процессе которых они самостоятельно идут к теоретическим обобщениям. Такого же типа технологии помогали нам и в работе по другим опорным схемам.

Схема №3.

СОЦИАЛЬНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ (ЭВОЛЮЦИЯ)



В 2000 г. мы имели возможность сопоставить результаты аттестации в разных группах, в одной из которых внедрялись опорные схемы.

Результаты представлены в таблице №5

Таблица №5

РЕЗУЛЬТАТЫ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ

Баллы	***Количество студентов***			
	Экспериментальная группа	***%***	***Контрольная группа***	***%***
5	13	31	5	5,3
4	15	35,5	6	16,2
3	12	28,8	11	65,5
2	2	4,7	2	12,9
ВСЕГО	42	100	24	100

Как показывают сравнительные данные там, где включалась представленная выше технология обучения студентов навыкам самостоятельной работы, результаты усвоения студентами социологических знаний оказывались выше.

Одним из традиционных способов работы со студентами на семинарском занятии, использованных нами, является вопросно-ответный метод, который получил наиболее широкое распространение в практической деятельности вузовских обществоведов. Но мы стремились обновить анализируемый метод. Опыт работы показывает: для того, чтобы активизировать работу студентов при проведении семинара по вопросно-ответному методу, необходимо, чтобы к каждому семинарскому занятию у преподавателя была отработана система вопросов. Характер системы вопросов в изучении социологии разнообразен, но сами вопросы мы сгруппировали по следующим основным направлениям:

выявление причинно-следственных связей тех или иных сторон социологических процессов и явлений;

объяснение смысла определенных теоретических положений;

обоснование определенного теоретического вывода;

анализ современных социологических процессов и явлений (161).

Реализацию этой системы вопросов мы осуществляли как на лекциях (вопросы, нацеливающие на изучение, осмысление проблемы при подготовке к семинарскому занятию), так и на семинарских занятиях, когда вопросы мы давали для самоконтроля и самостоятельной работы студентов. Для активизации и стимуляции деятельности студентов мы не только сами целенаправленно использовали вопросы, но и учили студентов задавать вопросы друг другу.

Это направление работы преподавателя со студентами позволяет повысить эффективность семинарских занятий, создать условия для максимального проявления активности каждого студента. Если, готовясь к семинарским занятиям, студент знает, что ему будут заданы вопросы товарищами по группе, его отношение к изучению темы резко меняется. Как показывает опыт, «желание доказать себе и другим», на что они способны, заставляет студентов работать более тщательно, самостоятельно, всесторонне продумывать изучаемый материал.

Постановка студентами вопросов позволяет выявить уровень их подготовки к занятиям, определить непонимание студентами той или иной стороны проблемы, которая преподавателю кажется ясной. Использование вопросно-ответного метода позволяет преподавателю установить обратную связь со студентами в изучении темы. По мнению студентов, он приносит большую пользу и тому, кто задает вопросы, ибо он учится правильно формулировать свою мысль, слушать, анализировать ответ, т.е. способствует развитию творческой самостоятельности студентов. Эти навыки работы безусловно пригодятся студентам в их будущей работе. Творческое использование традиционного вопросно-ответного метода резко меняет обстановку на самом семинаре – каждый студент принимает не пассивное, а самое активное участие в обсуждении поставленных проблем, что вызывает интерес к углубленному изучению социологии, других общественных наук.

В нашем опыте мы имеем различные варианты подобного обучения. На наш взгляд, они просты, дают хорошие результаты и могут быть использованы в деятельности любого преподавателя по обучению студентов социологии.

Мы часто вводим элементы вопросно-ответного обучения в процесс чтения лекции. Цель такого обучения - не только приобретение студентами званий и умений, но также формирование способности мыслить и действовать самостоятельно, рационально и творчески, адаптироваться к разнообразным ситуациям. Более частными задачами на отдельных занятиях стали:

- использовать метод анализа;
- самооценка студентами своей активности;
- излагать научную информацию, несмотря на мозаичность и оперативность в использовании вопросов;
- научиться работать в условиях группового учебного творчества.

В поисках возможностей для совершенствования лекционного преподавания мы обратили внимание на исследование немецкого ученого В.Шайбе (144), который неоднократно пытался либо в конце лекции, либо по завершении некоторого законченного блока учебного материала во время лекции предложить студентам вопросы или высказать свое отношение к лекционному материалу, или продолжить лекцию, но с использованием вопросов. Использовав эти интересные рекомендации, мы в 1999 году систематически пытались вводить элементы групповой самостоятельной работы студентов в процесс лекции.

Неоднократно экспериментально мы апробировали следующую технологию обучения в процессе чтения студентам лекций по разным темам социологии:

- деление потока студентов на микрогруппы (6-7 человек). При этом организуют работу по распределению групп сами студенты;
- задания микрогруппам в соответствии с планом лекции (цели работы вы-

двигают сами студенты);

- задания микрогруппам, дифференцирующие их деятельность (составление вопросов по учебным пособиям, составление вопросов к блок-схемам, подготовка письменных ответов на вопросы и др.). Задания готовит преподаватель;
- подготовка ответов студентами по одной проблеме, распределение учебных функций внутри микрогруппы самими студентами (подготовка минидискуссий, репетиция ответов, подготовка отчетов);
- выступления студентов с отчетами перед всем потоком (группа предлагает своего выступающего);
- резюме (либо самих студентов, либо преподавателя).

Главные функции лекций – привитие студентам потребности изучения социологии, пробуждение интереса к самостоятельным размышлениям, чтению дополнительной литературы. Однако жизнь показывает, что такого результата достигают не все лекции. В ходе социологического опроса, проведенного нами в Карачаево-Черкесском госпедуниверситете, было выявлено, что при подготовке к занятиям дополнительную литературу используют только 3% студентов, а 27% не используют ее практически никогда. Это может служить косвенным свидетельством того, что у основной массы студентов не сформирован устойчивый интерес к изучению социологии и, как нам кажется, во многом это обусловлено как слабым содержанием лекционного материала, так и отсутствием эффективных форм его преподавания. В настоящее время настойчиво входят в процесс преподавания проблемные диалоговые лекции, но пока они еще не вытеснили полностью лекции информационно-описательные, в которых знания преподносятся в готовом виде и предназначены, в основном, для запоминания, рассчитанного на механическое усвоение материала. Студенты ждут от преподавателя четкой и глубокой информации, анализа событий, которые только что произошли. Только решение реальных проблем и задач вызывает стойкий интерес, активизирует знание, превращает их из информации в инструментарий анализа действи-

тельности.

Для социологии активным методом можно считать метод упражнений, практических заданий. При использовании метода практических заданий рассмотрение темы может быть сохранено в логике вопросов, сформулированных в плане семинара. Решение практических заданий позволяет студентам дать более полный анализ рассматриваемых вопросов, глубже их аргументировать, поможет им сформировать свое мнение по тем или иным проблемам, использовать дискуссионный метод.

Применение этого метода значительно повышает и роль преподавателя как организатора мыслительной деятельности студентов в подборе соответствующей литературы, подготовке вопросов, направляющих на решение проблемы; организации консультаций; применение активных форм и методов проведения занятий.

Таким образом стимулируют процесс организации самостоятельной работы студентов и руководства познавательной деятельностью. Ряд сущностных моментов: «руководитель» и «подчиненный» взаимодействуют на принципах партнерства, где эти социальные роли относительны и могут перемещаться. Обратная связь не только показатель результативности познавательной деятельности «подчиненного», но и «руководителя» «Руководитель» координирует деятельность «подчиненного», направляя ее в русло творческой активности. Поэтому важнейшей задачей деятельности преподавателя является овладение им активными формами и методами ведения занятий, широкое и действенное их применение в общении со студентами.

Под активными формами и методами обучения мы подразумеваем такие, которые мобилизуют в процессе изучения предмета не память, а мышление, помогают уходить от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов и пути решения учебных проблем, вносят элементы исследования, поиска, сравнения различных фактов, явлений, позиций, выводов с тем, чтобы определить собственную точку зрения, выра-

ботать убеждения, закрепить знания (131). Активными методическими приемами, на наш взгляд, можно считать и такие, которые посредством выстраивания логических связей дают возможность студентам быстрее проникнуть в суть сложных явлений и процессов, теоретических вопросов и выводов, понять их и усвоить (126).

В последние годы не только на лекциях, но и на семинарах нашел широкое распространение метод «малых групп» (137, с.35-40), организационная и методическая системы которых эластичны и должны стать сквозными в проведении семинарских занятий. Этот метод вносит активный, творческий стиль в сотрудничество преподавателей и студентов, позволяет активизировать контроль за самостоятельной подготовкой и индивидуальной работой студентов. Выше мы частично описали этот метод, связав его с вопросно-ответным. Мы показали его действенность на лекционных занятиях. Еще большее значение он имеет при проведении практических и семинарских занятий.

Опыт проведения нами семинарских занятий по социологии на основе метода «малых групп» позволил выявить ряд принципиальных особенностей и потенциальных возможностей, которые способны усилить воспитательную функцию учебного процесса. К характерным особенностям этого метода следует отнести деление академической группы на неформальные и стабильные малые группы по 4–6 человек в каждой во главе с лидером. Студент, как член неформальной структуры, оказывается приближен к социальной микросфере, которая сильнее воздействует на личность, чем среда академической группы. Малая группа более предметно требует от каждого студента активного индивидуального участия в обучении, независимо от его особенностей (90, с.117). При групповой деятельности малыми коллективами существенным становится не успех отдельного студента, а успех, который достигается вследствие группового стиля деятельности и взаимопомощи на семинаре. Это побуждает к активному участию каждого в работе малой группы.

Успех семинара при выполнении малыми группами коллективных ролевых функций во многом зависит от регулирующей роли лидера, который не только координирует работу в группе на семинаре, но и проверяет готовность студентов к семинару, учитывает коллективное мнение о работе каждого студента на семинаре. Ход семинара мы обычно реализовывали по схеме: коллективный докладчик – коллективный оппонент. При этом все члены малой группы, выполняющие функцию коллективного докладчика, должны принять участие в обсуждении проблемного вопроса семинарского занятия. «Коллективный оппонент назначался преподавателем после выполнения функции докладчиков с тем, чтобы привлечь внимание к обсуждаемой проблеме других студентов» (128, с.46-53). В ходе обсуждения проблемы все студенты могут задать вопросы «коллективному докладчику».

Важнейшим моментом в организации данного метода являлась постановка задачи не только перед малым коллективом, но и определение отношений и цели совместного (межличностного) сотрудничества на перспективу (на конец учебного года или семестра).

На основе результатов работы «малых групп» мы практиковали такие формы контроля, как промежуточные аттестации; индивидуальные собеседования, экзаменационную аттестацию по итогам занятий в семестре; экзамен в форме собеседования с малой группой по вопросам одной из тем, разделов курса. Все это стимулировало определенную мотивацию, которая влияла на сработанность и развитие внутригруппового взаимодействия.

Нами малая группа ставилась в центр учебно-воспитательной работы, и эффективность ее работы зависела от взаимосвязи целевого назначения и ориентации стиля деятельности ролевых функций студентов. Изменение указанных выше принципов формирования малых групп позволяло проводить семинары не только посредством чередования ролевых функций в рамках «основной докладчик – коллективный оппонент», но и в форме дискуссий, решения задач и упражнений, деловых игр и т.д.

Мы проверяли влияние представленной выше методики «малых групп». Критериями оценивания стала активность студентов, которая проверялась так: 5 баллов получали студенты, имевшие и представившие папки с 3 конспектами тем, разработанных «малой группой»;

4 балла – с 2 конспектами;

3 балла – с 1 конспектом;

2 балла – получали студенты, не имевшие ни одного конспекта.

Таблица № 6

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

БАЛЛЫ	***КОЛИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ***			
	Экспериментальная группа	***%%***	***Контрольная группа***	***%%***
5	5	12	2	8,4
4	20	47,6	5	20,8
3	15	35,5	12	50
2	2	4,9	5	20,8
Всего:	42	100	24	100

График №1



Кроме количественных показателей, применение идеи «малых групп» дает ряд качественных результатов.

Среди них:

1. Интеграция предметного и социального содержания профессиональной деятельности в процессе обучения.
2. Раскрепощение личности преподавателя и студента, интеграция делового и эмоционального компонентов в обучении.
3. Исключение жесткого руководства обучением, открытость чужому мнению, критичность и лояльность в оценке идей, утверждение совместности в деятельности, соревновательность.
4. Творческий подход в организации деятельности преподавателя и студента.
5. Активизация рефлексивной позиции студента и преподавателя.
6. Развитие полифонии познавательных и профессиональных мотивов.
7. Систематизация традиционного и инновационного в обучении.

Среди недостатков в подготовке студентов к самостоятельной работе, указанных выше, мы вслед за опрашиваемыми студентами назвали и отсутствие систематического контроля за познавательной деятельностью и попытались модернизировать эту работу.

Совершенствование методов контроля знаний мы осуществляли, главным образом, в направлении создания целостной системы проверки степени усвоения студентами изучаемого материала. Ее основными элементами в нашей работе стали: 1) предсеминарские консультации; 2) семинарские занятия; 3) послесеминарские консультации; 4) коллоквиумы; 5) индивидуальные теоретические собеседования; 6) работа со студентами, готовящими рефераты; 7) письменные контрольные работы; 8) зачет; 9) экзамен.

Каждая из этих форм несла свою смысловую нагрузку, выполняла специфическую функцию в развитии познавательной деятельности студента.

Предсеминарские консультации (групповые или индивидуальные) выявляя уровень знаний студентов в области проблемы, призваны помочь студенту сориентироваться в основных направлениях ее познания.

Семинарские занятия предоставляли нам большие возможности для контроля степени усвоения студентами необходимых знаний, их умения ориентироваться в материале первоисточников, современных событиях и т.д. При любой форме проведения семинара наша инновационная задача заключалась в том, чтобы увлечь всех студентов обсуждаемыми вопросами, организовать дискуссию, вести семинар проблемно. Проблемность требует раскрытия противоречий в развитии того или иного общественного явления, нахождения социальных сил, способных их разрешить (92, 125, 14). На семинаре «Социальные проблемы экономики и управления», например, большой интерес вызывает вопрос о типах стилей руководства, в частности, директивный и пассивный. На семинаре «Девиантное поведение» актуально рассмотреть причины, типологию, виды девиантного поведения молодежи. При обсуждении любого из поставленных вопросов преподаватель должен будить чувство ответственности за все, что происходит вокруг.

Использование проблемных практических заданий позволяло приблизить теоретические выводы к практическим делам, к процессам демократизации. Мы использовали такие приемы, как задачи и упражнения, сбор и анализ социологических данных, изучение реальных ситуаций, сложившихся на данном этапе отношений. Проблемный характер носит и обобщение и анализ материалов в средствах массовой информации (СМИ) по заданной проблеме. Использование такого вида практических заданий, как показал наш опыт, значительно повышает уровень творческого и самостоятельного мышления студентов.

Подготовленность студентов к семинару, степень участия в нем, уровень ответов, суждений, задаваемых ими вопросов свидетельствовали о глубине их знаний, об их убеждениях.

Послесеминарские консультации проводились нами для студентов, по каким-либо причинам пропустившим семинар или показавших слабые знания. На этих консультациях студенты обязаны были сдать своеобразный зачет по теме прошедшего семинара.

Коллоквиумы представляют собой групповые контрольные (устные или письменные) занятия, на которых мы проверяли знания студентов по нескольким темам предмета, пройденным за текущие два-три месяца или за семестр. В отличие от семинарского занятия вопросы коллоквиума мы не давали студенту заранее. По итогам коллоквиума проводились обстоятельные разборы допущенных студентами ошибок, выяснялись их причины, предполагались рекомендации по подготовке к последующим занятиям.

Индивидуальные теоретические собеседования были введены в 80-е годы. В связи с тем, что в подавляющем большинстве вузов на одного преподавателя приходится более ста студентов и, следовательно, у него нет возможности беседовать с каждым из них, мы из группы выбирали двух-трех наиболее слабых, давали им индивидуальное задание и затем вызывали на собеседование, чтобы проверить знание заданного и закрепить его.

Большое значение имеет помощь преподавателя студентам, готовящим рефераты. Мы рекомендовали для прочтения литературу, проверяли насколько глубоко студенты овладели материалом, какие вопросы не поняли.

Подготовка ответов на вопросы требует от студента активной самостоятельной работы: отбора необходимого материала, его обоснования, включения в познавательный процесс уже имеющихся знаний.

В современных условиях, когда идет переоценка ценностей, в связи с введением в учебный процесс ранее неизвестных документов и материалов, обращение к периодической печати является наиболее доступным и оперативным источником новой информации. К заданиям по использованию материалов периодической печати могут быть отнесены, например, такие как:

1. Подбор примеров по проблеме «Виды девиантного поведения».

2. Анализ публикаций по актуальной проблеме: «Личность как объект социальных отношений»; «Личность как субъект социальных отношений».
3. Сопоставление различных точек зрения на основные положения дискуссионных материалов, публикуемых в печати.

Сам вопрос о роли и месте прессы в современных условиях может быть предложен студентам в качестве исследуемой темы.

Многообразие заданий учит студентов ориентироваться в периодике, развивает навыки отбора необходимых данных к изучаемым темам курса, дает им возможность самостоятельно оценивать важность, значимость и достоверность сообщаемых в печати сведения.

Выше, описывая результаты диагностического эксперимента, мы обратили внимание на причины недостаточной подготовленности студентов к самостоятельной работе. Среди них – неумение собирать и конспектировать изучаемый материал и отсутствие самостоятельности в оценке значимости изучаемого материала, которая формируется под влиянием активного и систематического контроля за познавательной деятельностью студентов со стороны преподавателя. Для проверки результатов формирующего эксперимента, направленного на совершенствование самостоятельной работы, мы использовали именно эти критерии: I-ый - умение собирать и конспектировать социологический материал, II-ой – самостоятельность в оценке важности информационного материала. О том, что они изменились в результате использования представленных выше заданий, свидетельствует таблица №7.

Таблица № 7.

УРОВЕНЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

УМЕНИЯ СОБИРАТЬ И КОНСПЕКТИРОВАТЬ МАТЕРИАЛ								
Баллы	5		4		3		2	
Группы	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная
Всего:	10	7	7	5	8	10	-	2
49%	40%	28%	28%	20%	32%	40%	-	4%
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В ОЦЕНКЕ								
Баллы	5		4		3		2	
Группы	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная
Всего:	11	6	8	4	7	12	-	1
49%	45%	25%	33%	17%	23%	50%	-	4%

Как показывает таблица, около 70% студентов экспериментальной группы при проверке конспектов, составленных по материалам периодической печати, по I критерию показали хорошие и отличные оценки, а по II критерию – 73%. Тогда как в контрольной группе эти оценки значительно ниже: по I критерию – 48%, а по II – 42%.

Используя все описываемые нами методы, мы одновременно с помощью каждого из них ориентировали студентов на самоконтроль и стремились осуществлять подчинение обучения задачам самоконтроля.

Методы и формы работы в высшей школе заставляют студента гораздо чаще, чем учащегося средней школы, обращаться к самоконтролю своих

знаний. Функциями самоконтроля в учебно-познавательной деятельности являются проверка, оценка и корректировка знаний и умений. Чтобы самоконтроль стал эффективным условием самоуправления процессом усвоения знаний в вузе, должно иметь место не только планирование и включение самоконтроля в учебный процесс, но и подчинение обучения задачам самоконтроля. Необходима явная ориентация учебных программ, учебников и учебных пособий на самоконтроль.

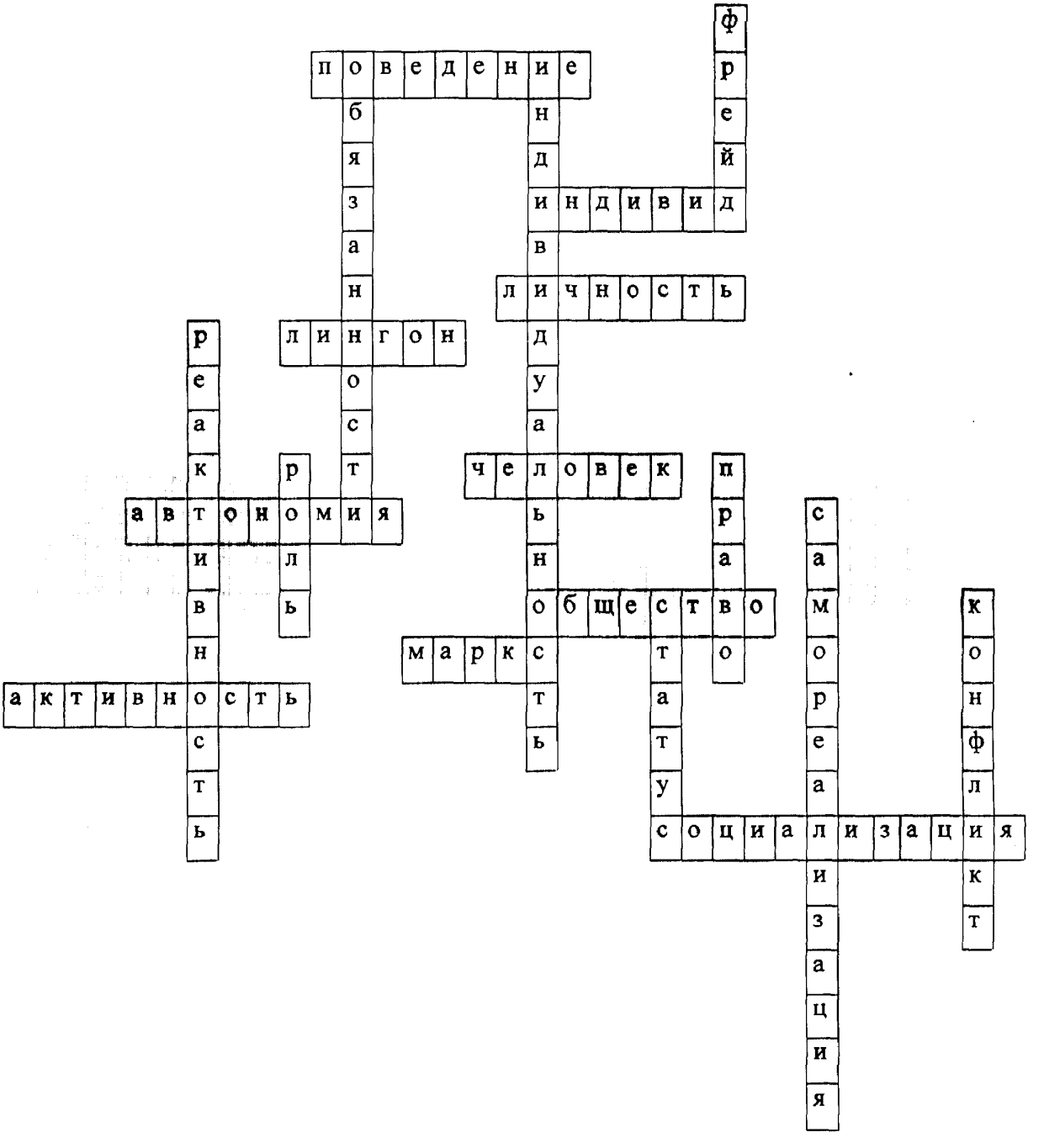
В исследовании реализация дидактического условия «подчинение обучения задачам самоконтроля» для формирования умений самоконтроля у студентов в первую очередь обеспечивалась тем, что установка на самоконтроль присутствовала на каждом виде занятий. Рассматриваемый материал анализировался с различных сторон, внимание акцентировалось на те отношения и связи между фактами и явлениями, которые лежат в основе научаемого материала, так как раскрытие этих связей и умение их использовать позволяет находить оптимальный критерий самоконтроля. Изучение материала сопровождалось составлением контрольных заданий и вопросов для самопроверки, на занятиях предлагались и выполнялись упражнения, контрольные работы, стимулирующие самоконтроль.

Разработанные дидактические материалы по вопросам подготовки студентов к самоконтролю нашли отражение в наших методических указаниях, в рекомендациях для студентов и преподавателей.

Контрольные работы мы проводили в группах без предварительного оповещения студентов с целью проверки их знаний по одной или нескольким темам. Этот прием текущего контроля наиболее эффективен, как показал наш опыт, в начальный период изучения социологии. Мы проводили их в течение 10-15 минут в начале или в конце семинарского занятия. Одним из вариантов такого контроля может быть понятийный диктант в форме кроссворда. Проведение таких диктантов – хороший стимул подготовки студентов по всей теме, а не по одному вопросу. Вот пример кроссворда по теме «Личность».

Кроссворд №1

«ЛИЧНОСТЬ»



По горизонтали: 1. Единичный человек как система устойчивых качеств, свойств, реализуемых в социальных связях, социальных институтах. 2. Отдельный обособленный член социальной общности. 3. Биологический индивид. 4 Совокупность движений, активных действий, которые могут наблю-

дать другие люди. 5. Сгусток связей и взаимодействий, сложившихся между людьми. 6. Автор цитаты: «Человек родится без зеркала в руках, поэтому он сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. И лишь признав в другом человеке, он затем и к себе относится как к человеку». 7. Процесс становления личности, обучение и усвоение индивидом ценностных установок.

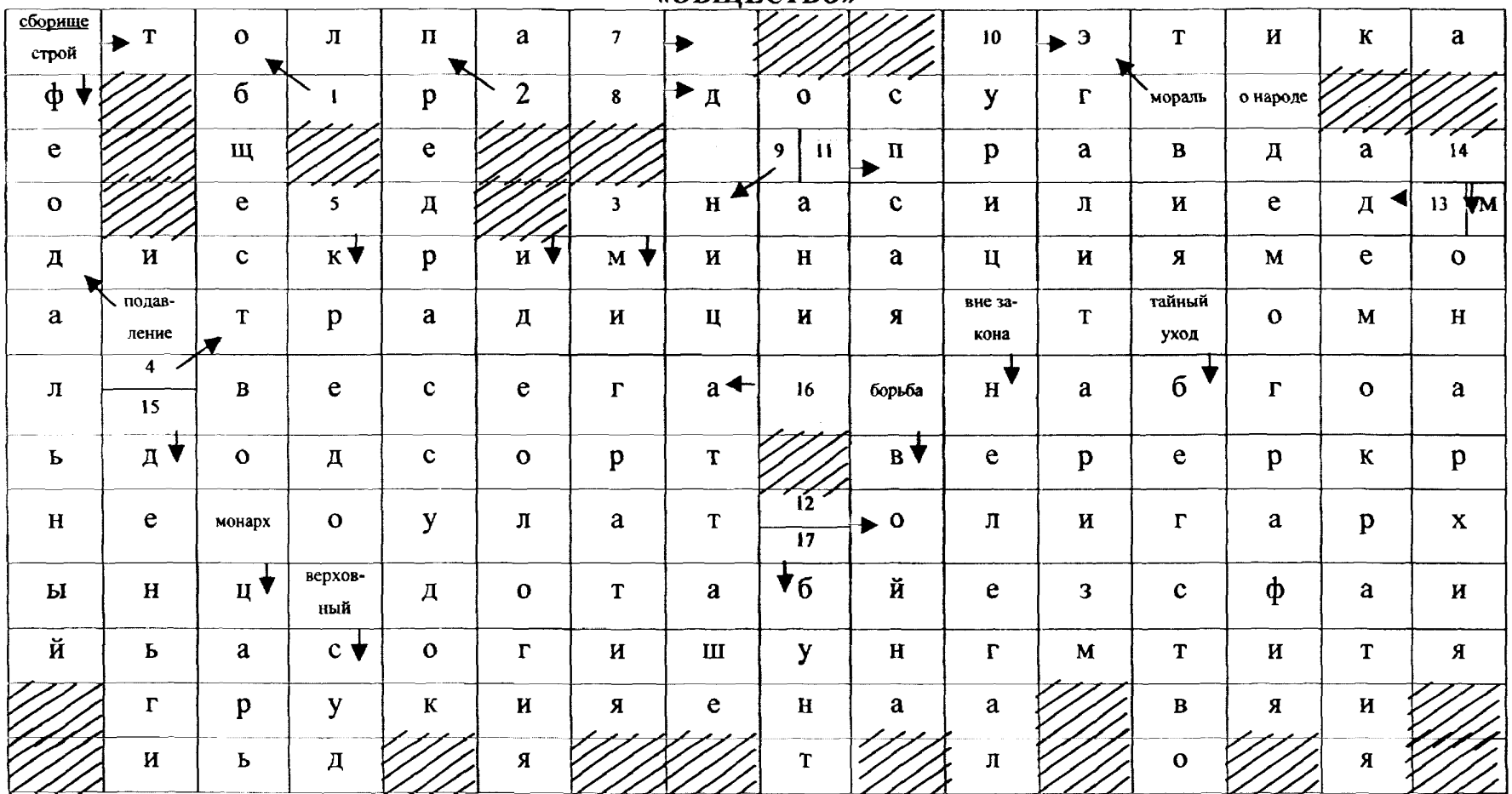
По вертикали: 1. Каждый человек наделен в обществе определенными правами и ... 2. Характеристика уникальности, неповторимости личности. 3. Основоположник психоаналитической теории личности. 4. Один из статусов человека. 5. Социальное положение человека в обществе. 6. Осуществление своих планов, установок. 7. Столкновение сторон, мнений, сил, высшая стадия развития противоречий в системе отношений людей, социальных групп. 8. Эмоциональная реакция людей на внешнее и внутреннее воздействие. 9. Динамичная характеристика статуса.

Письменные работы могут быть заданы студентам на дом. Домашние задания позволяют нацелить студентов на выявление причинно-следственных связей, логики событий и явлений. Большой образовательный и воспитательный потенциал содержат аналогичные описанным выше задания студентам по составлению структурно-логических схем, таблиц и кроссвордов к темам курса. Они нацеливают на анализ и синтез изучаемого материала, помогают систематизировать и упорядочить знания. Кроме того, составление структурно-логических схем воспитывает аккуратность и четкость мысли, помогает избавиться от многословного, небрежного ее оформления, т.е. способствует повышению культуры мышления.

Высшим показателем умения студентов самостоятельно работать является выполнение творческих письменных заданий по составлению кроссвордов, кодограмм, чайнвордов, один из которых мы здесь представляем.

Кроссворд №2

«ОБЩЕСТВО»



1. Объединение людей
2. Стереотип
3. Переселение
4. Наследие
5. Система убеждений
6. Система взглядов
7. … выборки
8. Отдых
9. Агрессия
10. Равенство
11. Истина
12. Правитель-аристократ
13. Власть народа
14. Самодержавие
15. Капитал
16. Лицо-представитель
17. Смута

Особое внимание отводится итоговому контролю за самостоятельной работой студентов, который осуществляется посредством зачетов и экзаменов. Их мы также считаем компонентами нашей системы контроля и стремимся усовершенствовать.

Зачеты и экзамены одновременно являются и продолжением самостоятельной познавательной деятельности студентов, и завершают ее. На данном этапе наша помощь заключалась в чтении обзорной лекции и проведении лекций-консультаций. Построение таких лекций может быть различным: это и конкретные ответы на вопросы студентов, и постановка преподавателем серии программных вопросов, выявляющих логику и структуру курса социологии.

Самостоятельная работа в период подготовки к экзаменам и зачетам получает дополнительный стимул, если использовать нетрадиционные формы оценки знаний.

Традиционный метод проверки знаний – экзамен, состоящий из ответов на поставленные в билетах вопросы, нередко является причиной стрессов (72[а]). К тому же он не является объективным показателем знаний. Процесс накопления и усвоения информации идет одновременно через мышление и память – сознательную и бессознательную. Если формулируются очень узкие экзаменационные вопросы, которые требуют понимания и воспроизведения изложенных в учебниках проблем, студенты с хорошей памятью даже при относительно слабом мышлении получают более высокую оценку на экзаменах, чем студенты с лучшим мышлением, но более слабой памятью. Если же на экзамены выносятся более крупные вопросы, то более высокие оценки будут у студентов с хорошим мышлением и относительно слабой памятью. Следовательно, оценка зависит не только от знаний студентов, но и от формулировки экзаменационного вопроса, и от психологических особенностях студентов.

Мы исходим и из того, что экзамен не является гарантией прочности

знаний студентов. В соответствии с законами психики, когда информация накапливается к какому-нибудь сроку (скажем, экзамену), происходит максимальная, но временная мобилизация сознательной памяти. Когда же срок (экзамен) проходит, начинается демобилизация сознательной памяти, и информация переходит в бессознательную память, т.е., попросту говоря, забывается. Поэтому студенты через несколько месяцев после экзаменов могут припомнить лишь от 15 до 45% прежней информации (70, 102).

Стимулами, помогающими избавиться от негативных сторон экзамена (зачета), обеспечивая должный уровень усвоения знаний, активность, а также контроль и справедливую оценку, являются контрольные собеседования, которые мы ежегодно проводим.

Поскольку одна часть вопросов каждой темы изучается на семинарах, а другая освещается только на лекциях, постольку мы предлагали студентам изучать их самостоятельно, контроль же за самостоятельной работой студентов и оценку их знаний осуществляли на контрольных собеседованиях. Таким образом, все вопросы каждой темы оказывались изученными. В результате каждый студент имел совокупную оценку за весь курс, включая итоговое собеседование по проблемным вопросам. Эта оценка будет равноценна экзаменационной, что побуждает студентов серьезно готовиться, обосновывать и доказывать свои утверждения. Такое собеседование приобретало дискуссионный характер, который является новым элементом методики. В процессе собеседования добровольность ответа сочетается с вызовом по фамилиям.

Опыт проведения контрольных собеседований (86) показал, что его результаты имеют как положительные, так и отрицательные стороны. К первой относятся стопроцентная посещаемость студентами занятий, повышение активности хорошо успевающих студентов, отсутствие двоечников. К отрицательным сторонам принадлежат следующие – студенты не всегда верно могут определить сущностные аспекты обсуждаемых вопросов, затрудняются с обобщением.

§ 3. Педагогические условия эффективности подготовки студентов к самостоятельной познавательной деятельности

Понятие «условие» определяется традиционно как причина, обстоятельство, детерминирующее тот или иной процесс (96, с.229). Оно близко понятию «фактор» - «причина, движущая сила совершающегося процесса или одного из основных его условий» (134, с.852).

В Челябинском университете в научной школе под руководством профессора С.Е. Матушкина и др. в 70-80-ые годы защищается целая плеяда диссертаций, центром изучения которых становится выявление условий, факторов, стимулов, с помощью которых можно формировать у студентов определенные педагогические умения. В этих работах, особенно у Гореловой Г.Г. (43), В.А.Яковлева (180) выявляется соотношение между условиями, факторами, стимулами.

Условия рассматриваются как обстоятельства, от которых зависит наличие или изменение чего-либо другого, называемого в таком случае обусловленным. Выделяются общесоциальные условия, то есть социальный заказ общества школе; социально-педагогические условия; внешние или объективные условия и внутренние или субъективные условия. Подчеркивается, что детерминирующую роль играют социальные условия, куда относят: учебные программы, содержание учебного материала, подбор педагогических кадров, материальную базу школы и многое другое. К примеру, В.А.Яковлев (180) считает, что условиями формирования творческих рационализаторских умений у студентов являются интерес, самостоятельность, теоретическая подготовка студентов. Фактор рассматривается как причина, движущая сила процесса, определяющая его характер или одну из характерных черт (42, с.393). Среди факторов эффективного использования педагогических ситуаций, к примеру, называются характер организованной деятель-

ности, уровень трудности познавательной деятельности, совместный ее характер, ориентация на групповое ее выполнение и др.

Можно найти много нюансов, отличающих понятия «условия» и «фактор». Но мы будем исходить из общей посылки: и фактор, и условие есть причина тех или иных явлений и процессов. Хотя попытаемся систематизировать их на объективные и субъективные.

Что касается понятия эффективности, то оно в педагогике используется чаще всего в самом общем, обыденном, а не в строго научном смысле слова. Довольно часто оно употребляется как синоним слов «успешный», «действенный», «результативный». Эффективными называют действия или способы действий, которые ведут к результату, задуманному как цель (69).

Понятие «эффективность» в самой общей форме обозначает степень приближения к максимальному или оптимальному результату при минимуме негативных последствий или издержек. В наиболее развитой форме это понятие утвердилось в экономике. Говорят об эффективности производства, научных поисков, экономических решений и т.д.

Трудности возникают, когда наряду с экономической требуется определить социальную эффективность. Общество всегда располагает ценностями и благами, которые не могут быть сведены к экономическому и тем более к стоимостному выражению, но которые имеют первостепенное жизненное значение. Деятельность людей, направленная на сохранение и умножение такого рода ценностей и благ в зависимости от соотношения достигнутых результатов и издержек определяется как более или менее эффективная в социальном отношении (133). Как видим, тут довольно много неясного, спорного. Содержание понятия эффективности весьма неопределенно.

Трудности становятся особенно заметными, когда объектом изучения являются элементы и вся система образования в целом.

В работах, посвященных проблемам эффективности образования (49, 8), еще очень сильна тенденция рассматривать сферу образования в экономи-

ческом отношении лишь как потребляющую национальный доход, но не участвующую в его создании и, следовательно, признавать за ней только социальную эффективность. С этим подходом связан так называемый остаточный принцип финансирования образования, о котором сегодня так много говорят. Вместе с тем появляется все больше исследований, доказывающих исключительно высокую народнохозяйственную эффективность образования (145, 147, 156).

Социально-экономические аспекты сферы образования представляют как бы высший этаж, где определяются стратегические цели образования, исходные ценности и методологические позиции. Однако в подавляющем большинстве случаев в повседневной практике они остаются как бы в тени.

Основное же содержание учебно-воспитательного процесса – это решение конкретных образовательных задач – усвоение системы знаний, формирование целостной картины общества и нравственно-психологических задач, прежде всего потребности в получении знаний, развитие черт, способствующих социализации личности.

Достижение в этих областях и есть педагогические результаты, которые вместе с издержками, затратами времени и сил обучающих и обучающихся служат показателем педагогической эффективности деятельности отдельных преподавателей, образовательных учреждений или эффективности методов, форм, целостных учебно-воспитательных систем и технологий.

Все педагогические процессы имеют более или менее выраженные социальные и экономические стороны, которые в зависимости от практических задач могут либо приниматься в расчет, либо нет. В нашей работе эффективность образования рассматривается как социально-педагогическая проблема.

При этом ведущим измерением является педагогическое, поскольку именно оно выражает специфику функций сферы образования как целого, хотя ее содержание и детерминируется решением технологической и соци-

ально-экономической сторон проблемы.

Эффективность системы образования обусловлена эффективностью познавательной деятельности студентов, в том числе и их самостоятельной работы. Однако возможности повышения эффективности познавательной деятельности студентов ограничены уровнем развития всей системы образования.

Поэтому необходимо повышение качества обучения за счет использования активизирующих форм и методов обучения при оптимальной содержательной наполненности временем для учебной и самостоятельной работы студентов с учетом физиологической и психологической нагрузок (61, 62).

Такой подход предполагает формирование у студентов творческих способностей, облегчающих переход образования в самообразование, что обусловливает необходимость знания уровня активности, настроения и готовности к самостоятельной познавательной деятельности личности в изучении общественных наук в целом (19).

Таким образом, выявление уровня готовности студентов к самостоятельной познавательной деятельности является первым условием эффективности их развития.

Мы в параграфе 1 этой главы уже показали, как можно изучать уровень подготовки студентов к самостоятельной работе. Имеет при этом значение и их успеваемость. Не отвергая значения формальных показателей успеваемости (оценок) по ранее изучаемым общественным дисциплинам, решающее значение следует все-таки придавать результатам социальной деятельности студента. Для всех видов и форм познавательной работы студентов по социологии имеет значение и знание творческих способностей студентов.

В этой связи нам представляется достаточно плодотворным метод анкетирования, применяемый в некоторых вузах страны с целью выяснения педагогической оценки и самооценки творческих способностей студентов. Так,

в Казанском государственном университете им. В.И.Ульянова-Ленина, студентам первых курсов предлагается заполнить «Карту творческих способностей», где студенты по 9-балльной шкале оценивают свои способности.

Способности сгруппированы в несколько групп:

- мотивационно-творческая активность;
- интеллектуально-логические способности;
- интеллектуально-эвристические способности;
- мировоззренческие свойства;
- способности личности к самоуправлению;
- коммуникативно-творческие способности;
- эстетические свойства;
- индивидуальные особенности.

Оценив свои способности, студенты еще раз заполняют карту, при этом выделяя те качества и свойства, которые, по их мнению, являются идеальными, главными. Такой подход позволяет наметить перспективу развития познавательной деятельности как преподавателю с тем, чтобы выявить «слабые места» и выбрать соответствующие индивидуальным особенностям личности и уровню подготовленности группы формы и методы обучения, так и студенту с тем, чтобы «увидеть» свою перспективу и пути ее достижения.

Диагностировать творческие способности и другие личностные качества студентов можно и на основе использования тестов, карт, диагностических творческих заданий... Следует отметить, что те же самые тесты, анкеты и задания могут проводится и в конце изучения курса «Социологии». В этом случае они будут являться показателями результата развития познавательной деятельности в ходе изучения дисциплины и представлять несомненную ценность для преподавателя в ходе его дальнейшего саморазвития.

Нами также была разработана и внедрена общесоциальная анкета.

1. Интересует ли вас современное состояние жизни?

(жизнь России)

	Международная	России	Края
Да	1	1	1
Нет	2	2	2
Иногда	3	3	3
Не могу сказать	4	4	4

2. Если интересуют, то какие проблемы больше всего?

	В мире	В России	В крае
Экономические	1	1	1
Экологические	2	2	2
Национальные	3	3	3
Политические	4	4	4
Культурные	5	5	5
Языковые	6	6	6
Криминогенные	7	7	7
Другие (напишите)	8	8	8

3. Можете ли вы сказать о себе

1. Обычно понимаю все происходящее в стране.
2. В жизни страны для меня так же много непонятного, как и понятного.
3. Сути происходящего не понимаю.
4. Затрудняюсь ответить.

4. Какие проблемы беспокоят вас больше всего?

1. Политическая нестабильность.
2. Межнациональные конфликты.

3. Ухудшение снабжения продуктами.
4. Рост цен, инфляция.
5. Возможность потерять работу.
6. Трудности в решении жилищной проблемы.
7. Падение нравственности в обществе.
8. Достижение гражданского мира и согласия.
9. Возрождение села.
10. Не могу сказать.

5. Определите ваш интерес к социально-политическим дисциплинам, которые изучали: политическая история, философия, культурология, политическая экономика и экономическая теория.

1. Изучал с интересом.
2. Изучал в силу необходимости.
3. Отношусь безразлично.
4. Считаю, что изучать их не следует.
5. Трудно сказать.

6. Как вы оцениваете уровень собственных знаний по социально-политическим дисциплинам.

1. Высокий.
2. Средний.
3. Низкий.
4. Затрудняюсь ответить.

7. Чем обусловлен уровень ваших знаний в первую очередь?

1. Работой преподавателей.
2. Самостоятельной работой.
3. Участием в научных обществах.

4. Затрудняюсь ответить.

8. Систематически ли вы посещаете семинарские занятия и лекции по общественным дисциплинам?

1. Посещаю систематически.
2. Посещаю несистематически.
3. Посещаю редко.
4. Затрудняюсь ответить.

9. Ваша активность на семинарских занятиях?

1. Активно участвую в семинарах.
2. Бывает по-всякому.
3. Чаще не проявляю активности.
4. Затрудняюсь ответить.

10. Всегда ли вы получаете от преподавателей-обществоведов необходимую помощь?

1. Всегда.
2. Не всегда.
3. Не получал вообще.
4. Затрудняюсь ответить.

11. Что вы можете сказать о требованиях, которые предъявляются к вам на текущих экзаменах и зачетах по социально-политическим наукам:

Отличная	1	1
Хорошая и отличная	2	2
Хорошая	3	3
Хорошая и удовлетворительная	4	4
Удовлетворительная	5	5

12. Насколько адекватны полученные вами оценки знания по социально-политическим наукам:

Полученные мною оценки полностью соответствуют моим знаниям.

Полученные оценки выше моих знаний.

Полученные мною оценки ниже моих знаний.

Затрудняюсь ответить.

Эту анкету мы проводили с целью всестороннего исследования студентов перед началом изучения ими социологии. Но одновременно мы ставили и исследовательскую цель: определить, как подготовлены студенты к самостоятельной работе. Решить цель помогали 5 и 9 вопросы. После проведения этой анкеты мы считали возможным включение более частных тестов, анкет, сочинений на определение отдельных умений самостоятельной работы студентов, результаты которых были нами представлены выше. Ценность данной анкеты мы увидели и в том, что она позволяла увидеть результаты, с одной стороны, изучения студентами социологии (по контрольной группе), а с другой стороны, результаты опытно-экспериментальной работы. Мы проводим ее до и после изучения студентами социологии.

5-й и 7-й вопросы предполагали самооценку студентами таких важнейших критериев организации самостоятельной работы, как активность и интерес.

Активность оценивалась по 4 позициям:

1. Активно участвую в семинарах.
2. Бывает по-всякому.
3. Чаще не проявляю активности.
4. Затрудняюсь ответить.

Интерес к социологии оценивался по 5 позициям:

1. Изучал с интересом.

2. Изучал в силу необходимости.
3. Отношусь безразлично.
4. Считаю, что изучать их не следует.
5. Трудно сказать.

Опрашивались 86 студентов экспериментальной (42) и контрольной (44) групп.

Таблица №8.

УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ АКТИВНОСТИ И ИНТЕРЕСА К СОЦИОЛОГИИ У СТУДЕНТОВ

Оцениваемый критерий		*познавательный интерес*				*активность*			
группы		*экспериментальная*		*контрольная*		*экспериментальная*		*контрольная*	
Время проведения анкеты		*до*	*после*	*до*	*после*	*до*	*после*	*до*	*после*
ВОПРОСЫ	1	18	32	19	26	22	33	20	25
	2	20	10	19	16	10	7	15	14
	3	2	-	3	2	10	1	5	3
	4	-	-	-	-	-	-	4	2
	5	-	-	3	-	-	-	-	-

По результатам самооценок студентов нетрудно увидеть, что фоновые оценки по критерию «активность» и «интерес» возросли и в контрольной, и в экспериментальной группах, что объясняется общесоциологическим движением вперед. Вместе с тем кривая росла в экспериментальной группе значительно интенсивнее, что мы можем объяснить использованием описанных нами технологий.

Важным условием повышения эффективности познавательной деятельности студентов является наличие кафедральных планов, программ по ее развитию.

В соответствии с Госстандартами (45) эти планы должны по своей сути конкретизировать программы общевузовского уровня, которые содержат стратегическую цель высшего учебного заведения данного профиля; описание конкретных форм и методов взаимодействия общеинститутских и специальных кафедр, общие задачи факультетов и кафедр по совершенствованию и организации творчества студентов. Все это позволит кафедре социологии найти «свое» место в решении общей задачи развития познавательной деятельности. На основе общевузовских, факультетских задач кафедры разрабатывают программы, которые включают в себя 2 основных направления: реализация научно-содержательных задач курса с учетом профессиональной направленности студентов и овладение методологией научного исследования и творчества. Второе направление включает в себя не только общетеоретические положения (методология проведения и анализа результатов социологического исследования), но и конкретные формы и методы, способствующие развитию самостоятельной познавательной деятельности студентов.

Кафедра социологии в своей каждодневной работе руководствуется требованиями Государственного Образовательного Стандарта, образовательными программами, решениями Ученого Совета университета, касающимися организации учебного процесса.

Наиболее существенными задачами в работе кафедр являются в настоящее время следующие:

- улучшить работу по планированию учебного процесса как по блокам тем, так и по объемам видов учебных занятий по социологии;

- углубить межпредметные связи, соблюдая последовательность изучаемой дисциплины;

- оптимизировать распределение тем по графику учебного процесса, в

том числе выполнение курсовых и дипломных работ;

- проводить аттестацию студентов (экзамены, зачеты) по результатам текущего контроля;

- создать систему самостоятельной работы студентов, систематизировать проведение консультаций и индивидуальных занятий в строгом соответствии с объемами, предусмотренными индивидуальными планами преподавателей.

На кафедре социологии КЧГПУ создана собственная программа, которая ежегодно обновляется и корректируется.

В последние годы сделан настоящий прорыв в подготовке учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям Государственного Образовательного Стандарта и грифованных УМО и/или Министерством образования РФ.

Новизна реализуемых программ, учебников заключается в фундаментализации и личностной ориентированности маршрутов социологического образования.

Введение новых программ и учебников потребовало существенных изменений в оснащении вузов учебным оборудованием, учебными кабинетами.

Учебные кабинеты прочно вошли в практику современной высшей школы. В условиях кабинетной системы преподавание предмета ведется более целенаправленно и эффективно: в них легче организовать учебную деятельность студентов, удобнее использовать различные средства обучения. Одновременно кабинет является и лабораторией преподавателя, помогает ему в подготовке к занятиям, стимулирует поиски новых эффективных приемов обучения, облегчает накопление и систематизацию методических материалов.

Значимое место в оборудовании кабинета отводится сменным тематическим стендам, на которых размещают учебные пособия, непосредственно относящиеся к изучаемым в данное время темам программы.

На определенное время в кабинете полезно вывешивать таблицы, спо-

собствующие осмысленному запоминанию программного материала.

Часто при оформлении кабинетов допускается весьма распространенная ошибка - сосредоточивают внимание на внешнем оформлении, а не на оснащении их действительно необходимым оборудованием. На стенах кабинетов помещают красивые панно, оформляют дорогостоящие стенды с материалами, которые не могут быть использованы на занятиях, а для размещения учебных материалов не остается места.

Между тем любой учебный кабинет достигает своей цели лишь в том случае, если в нем будут сосредоточены все учебные пособия по соответствующему учебному предмету.

Важным элементом учебного оборудования почти каждого учебного кабинета должны стать комплекты средств вариативной наглядности. Они позволяют быстро создавать, изменять, сочетать разные наглядные ситуации. Для этого используются наборы иллюстративных материалов или мелких рисунков, чертежей и записей.

Как известно, важное направление реформирования в методической системе — расширение путей индивидуализации обучения, повышение значимости самостоятельной работы студентов. Поэтому именно индивидуальное общение студентов со стендовым материалом должно стоять на первом месте. Часто отдельные темы социологии отдельных спецкурсов требуют адресования к конкретному опыту. И естественным становится обращение студентов к материалам кабинета при подготовке к семинарским, лабораторно-практическим занятиям, к выступлениям. Точно так же материалы используются и учителями. Материалы, представленные на стендах, легко смотрятся и легко могут быть использованы в практической деятельности. А на занятиях можно использовать реферативные сообщения студентов, осмотр стендового материала, прослушивание стендовых сообщений, очень популярны среди студентов пристендовые дискуссии.

Раздел экспозиции имеет постоянную и временную части и включает

различные стенды, витрины, выставки, стеллажи, макеты.

Наряду с экспозицией при кабинете могут функционировать и другие разделы. Так, разнообразными материалами располагает научно-методический раздел. Он должен быть представлен документами по школе, сборниками приказов и инструкций, литературой по философии и педагогике, вузовскими учебниками, программами, школьными учебниками, литературой по методикам преподавания, периодическими изданиями.

Но не только книги составляют его главную ценность. Научно-методический раздел обеспечивает учителя новейшими материалами к проведению часа классного руководства, уроков различных типов, социологических информаций.

Мы бы выделили три уровня в возможности использовать материалы таких кабинетов: практический, методический и научный. Прежде всего кабинет используется в практической педагогической деятельности. С самого начала надо стремиться создать «работающий кабинет», не просто красиво оформленный музей, в который трудно попасть, потому что его материалы постоянно под замком, а учебный зал, в котором по расписанию идут занятия, в котором ежедневно бывает от 25 до 50 студентов только в течение аудиторных занятий. И уже это одно в значительной степени помогает в освоении студентами материалов кабинетов.

В методический раздел можно включить тексты обсужденных лекций, семинарских и лабораторно-практических занятий, но, как правило, высокого образца.

Раздел учебного оснащения может быть представлен различными ТСО, а также дидактическими материалами для различного рода графопроекторов, магнитофонов. Среди форм, которые приобрели популярность в последние годы и которые могут быть использованы, — «круглые столы» для преподавателей и учителей, деловая игра «Эстафета педагогического опыта», обзоры социологической педагогической прессы по темам

курса. Должен быть специальный график работы кабинета. В установленные дни и часы методической работы сюда приходят те, кому нужна индивидуальная консультация по тем или иным проблемам социологии.

Наибольшую эффективность материалы кабинета имеют перед выходом студентов на педагогическую практику в школу. Мы практикуем консультирование студентов во время и перед выходом на практику. Консультации проводятся либо как групповые, либо как индивидуальные.

Методический уровень внедрения материалов кабинета требует тесной связи с институтом усовершенствования учителей, с органами образования, с конкретными школами.

Научный уровень внедрения материалов требует обязательного привлечения преподавателей кафедры к работе. Здесь и постановка разного рода научных докладов в кабинете, обработка материалов кабинета индивидуально или совместно со студентами, это подготовка различных сводок, это публикация. Особую значимость подобная работа имеет при подготовке реферативных сообщений студентами.

В начале тренинговых занятий преподаватель обращается к студентам с предложением написать рефераты, связанные с темами занятий по социологии.

Студенты, изъявившие желание узнать дополнительную научную информацию по изучаемому предмету, получают от преподавателя краткую характеристику содержания и направленности предлагаемых работ. После этого студент выбирает ту или иную книгу и преподаватель назначает дату собеседования по ее содержанию. Срок не должен быть более месяца.

На собеседовании студент рассказывает о том, какой аспект книги заинтересовал его больше всего. Преподаватель формулирует тему реферата, исходя из актуализированного интереса студента.

Формулировка темы реферата до ознакомления студентов с содержанием выбранной работы не представляется целесообразной, так как предла-

гаемая литература многоплановая и разносторонняя по содержанию, а свободный поиск интересующей человека проблемы способствует идентификации личности каждого студента с тем или иным вопросом, ставящимся в научной работе.

По окончании работы над рефератом преподаватель знакомится с его содержанием и вместе со студентом готовит его доклад сообразно с целями и задачами тренинговых упражнений по способам и формам словесных воздействий.

После доклада студента на практическом занятии и группового его обсуждения преподаватель проводит индивидуальную беседу со студентом по теме реферата.

Использование реферативно-докладной системы активизирует работу семинара, так как в анализ вовлекается свежий, интересный материал. Студенты не только с интересом слушают такие доклады, но нередко задают вопросы выступающему, дают оценку содержательной стороне доклада и методике ее изложения.

Для написания доклада студенты, как правило, используют несколько источников. Однако в условиях, когда лектор в силу каких-то обстоятельств не смог изложить новейший фактический и статистический материал или если по данной теме или вопросу не было лекции, полезно сделать небольшое реферативное выступление одного из студентов иногда даже по одной статье, представляющей интерес и содержащей новейший материал.

Необходимо подчеркнуть, что студенческие доклады не подменяют выступление студентов по вопросам семинара, а даются в развитие этих вопросов на основе привлечения дополнительной литературы, статистического и местного материала.

Полезным, как нам представляется, является сочетание на семинарских занятиях реферативно-докладной формы с рецензированием студенческих выступлений. Оно предполагает, с одной стороны, сочетание подготовки ре-

ферата или доклада с хорошим знанием вопросов темы, с другой - умение слушать и критически анализировать выступления товарищей на семинарском занятии. Это дает возможность поставить перед ними вопросы по спорным позициям, внести моменты дискуссии, отметить положительные и отрицательные моменты этих выступлений, сделать соответствующие добавления, изложить новый фактический и местный материал.

Вместе с тем следует отметать, что не по всем вопросам семинарских занятий целесообразно использовать доклады и рецензирование. Они требуют дополнительных затрат времени, и мы считаем, что рецензирование или доклады можно использовать не более чем в одном-двух вопросах семинара. Лучше всего, это делать по вопросам, изучение которых требует привлечения большой дополнительной литературы.

При этом следует учитывать, что студентами отдают предпочтение интерактивному (диалоговому) обучению: поисковой работе, дискуссиям, коллективным играм и т.д., т.е. таким, где устанавливаются отношения партнерства с преподавателем. Диалектический творческий диалог предполагает честный и прямой разговор со студентам, глубокое взаимное доверие партнеров по общению.

Речь идет об установлении эмоционально-доверительного общения в процессе занятий и индивидуальной работы со студентами, что является еще одним условием повышения эффективности обучения в целом.

И действительно, среди факторов, способных оздоровить, стимулировать, оживить стиль творческой деятельности, исследователи (105) называют проблематизацию содержания образования, рефлексивную позицию студентов и преподавателей в учебном процессе – все это и есть разные вариации творческого взаимодействия в обучении. Среди моделей, которые в настоящее время разрабатываются как инновационные, есть синектика как модель субъект-субъектного обучения. Подробно в докторской диссертации эту модель групповой творческой деятельности представляют М.В.Кларин (72),

В.А.Яковлев (182) и др. Она разрабатывается в зарубежной педагогике с 1960-х годов. Фундаментом для разработки синектики послужил опыт применения известного метода групповой генерации идей, получившего название мозговой атаки или мозгового штурма. Выше, описывая метод «малых групп», мы приводили пример использования синектики в социологии.

Также, по нашему мнению, одним из важнейших средств и условий стимулирования познавательной деятельности студентов является этнорегиональный подход, с помощью которого можно значительно обэмоционалить, окомфортить и процесс обучения в целом, и самостоятельную работу студентов, в частности.

В современном мире усиливающиеся миграционные процессы создают предпосылки для интенсивного культурного обмена. В новом тысячелетии, по мнению многих социологов, политологов, культурологов, конфликтологов, источником объединения и разъединения этносов станет не идеология, не экономика, а культура, т.е. этические и эстетические ценности, традиции, формирующие отношение человека к государству, правам, обязанностям, другим этносам, свободе, отчуждению и т.д., поэтому знание менталитета, этнических традиций, этикета является основой для формирования культуры межнационального общения.

На пороге третьего тысячелетия становится очевидным, что проблемы, решаемые в процессе диалога культур, должны быть представлены во всех обучающих системах. Само понятие межкультурной коммуникации предполагает равноправное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческих ценностей на основе сравнения иноязычной и отечественной культур.

Базовое образование различных уровней в настоящее время все больше приобретает общецивилизационный характер. Поэтому введение в учебный процесс цикла социологических и поликультурных дисциплин обеспечивает

расширение объема межкультурной коммуникации.

Моделирование процесса подготовки учителя предполагает не только учет целей, выделение ряда противоречий, опору на аналитическое, гносеологическое, модельно-информационное, методологическое направления, но и включение федерального и регионального компонентов. Федеральный компонент содержания образования по любому предмету, в том числе и по социологии, должен отражать базовые требования, которые должны быть относительно стабильными. Региональный компонент должен очертить ту совокупность профессиональных знаний и умений, которые помогут будущим учителя вести педагогическую деятельность в этнокультурной среде, используя интеллектуально-познавательные, операциональные и мотивационно-ценностные компоненты.

Этнорегиональный подход имеет важное значение и для процесса подготовки студентов в высшей педагогической школе, и для последующей их профессионально-педагогической деятельности.

Экономические, социальные, политические события, произошедшие в России в последнее время, усиливают масштабы этого значения и требуют внимания к этнорегиональному подходу как в целом к организации высшей школы, так и к процессу обучения, в частности.

Среди дисциплин, обладающих потенциальными возможностями по формированию готовности студентов к реализации социокультурной функции обучения, нами были выделены предметы общегуманитарного и социально-экономического блока ("Культурология", "Этика", "Религия в культурах мира", "Философия", "Иностранный язык", "Культура речи", "Отечественная история"); общепрофессионального и психолого-педагогического блоков - "Общая педагогика", "Педагогическая антропология", "Философия и история образования", а также психолого-педагогические практикумы и практики.

Проанализировав содержание данных предметов, мы пришли к выводу,

что дисциплины, раскрывающие культурологический, антропологический, исторический, аксиологический подходы к образовательному процессу, могут оказать влияние на развитие ценностных ориентации студентов, сформировать у них как объективное, так и этнорегиональное субъективное ценностное поле «личность – педагогическая деятельность, регион-этнос».

Именно кафедры социологии способны интегрировать региональное знание, основанное на понимании образовательных, социокультурных, демократических, географических, национальных особенностей, традиций и внешних связей региона.

На наш взгляд, этнорегиональный подход в процессе деятельности кафедр социологии должен стать методологическим при разработке учебных планов и программ.

В последние годы в Карачаево-Черкесском госпедуниверситете под руководством профессора Арабова И.А. выполнен ряд интересных исследований этнорегионального характера: Борлаковой Б.М. (24), Боташевой Х.Х. (25), Блимготовой М.И. (23), Койчуевой А.С. (74), докторской диссертации Яковлева В.А. (182), в которых анализируются этнорегиональные ценностные ориентации, потребности.

Есть две работы и по проблеме стимулирования познавательной деятельности студентов и учащихся с помощью этнорегионального подхода Аджиевой М.М. (4), Эркеновой М.А. (175). В частности, Эркенова М.А. (175) представила и раскрыла суть стимулирования познавательной деятельности студентов с помощью игры при проведении спецкурса «Народные игры и их использование на уроках математики».

Стимулирование осуществлялось за счет использования приема «наложения» двух технологий друг на друга: традиционной для вуза технологии предъявления информации и обеспечения усвоения знаний студентами, с одной стороны; и использования эмоционально ценностных, этнорегиональных компонентов на основе межэтнического взаимодействия, с другой.

Внедряя программу, автор надеялся усовершенствовать содержание учебного курса, повлиять на характер межличностного общения студентов, эффективнее формировать их профессионально-педагогическую направленность. В этом заключались исследовательские задачи. Технология проведения занятий со студентами (как правило, это были семинарские или практические) включала несколько этапов:

1. Определение темы и объекта игрового действия.
2. Включение целевого компонента действия и движущей силы сюжета народной игры.
3. Отбор студентами под руководством преподавателя эмоционально-ценностных компонентов учебной деятельности, необходимых для успешного участия в игре.
4. Дифференциация заданий, информационное обогащение, межэтническое взаимодействие.
5. Рефлексия, анализ и оценка результатов.

Автор доказывает, что включение народных игр в деятельность студенческой группы наполняло учебный процесс эмоциональным содержанием, а ситуация межэтнического взаимодействия в неоднородном по национальному составу коллективе усиливала стремления к совместным действиям, к сотворчеству, сопониманию, что полностью соответствовало современным гуманистическим тенденциям.

Кафедры социологии в этнорегиональных вузах также стремятся содействовать тому, чтобы студенты активнейшим образом были бы вовлечены в процесс освоения народной культуры. Можно создавать модели, программы этнорегиональных подходов на уровне управленческих региональных структур, можно разрабатывать научные региональные программы, а можно в узких рамках одной учебной дисциплины использовать региональный подход, тем самым стимулируя, улучшая ее содержание.

Так, в Карачаево-Черкесском госпедуниверситете по кафедре социоло-

гии уже накоплен определенный опыт стимулирования самостоятельной работы студентов на основе этнорегионального материала. Среди средств не только репродуктивный, но и проблемный способ изложения учебного материала. Кроме учебного материала соответствующего государственному образовательному стандарту, мы там, где возможно, стремились вводить такие задания, которые помогали бы студентам усваивать учебный материал на основе традиций своего края, помогали им легче адаптироваться в этнонациональной среде.

Так, к теме «Социологический анализ общества как социальной системы», помимо нормативной тематики рефератов, представленной в программе по социологии, мы рекомендовали такие темы «Этнопедагогическая культура в системе категориального анализа общества», «Влияние этноса на развитие общественной жизни». К теме «Социальная сфера и социальная политика» - реферат «Этническая защищенность личности и ее гарантии». К теме «Личность как социальная система» - рефераты «Этнорегиональные ценности в становлении личности», «Влияние культуры региона на социализацию личности», «Личность в культурах и этносах».

Большие возможности для реализации этнорегионального подхода имеют такие темы социологии, как «Социологический анализ межнациональных отношений», «Культура как объект социологической науки», «Социология семьи и брака». Здесь также были рекомендованы рефераты с этнорегиональной тематикой: «Социальная и этническая идентичность», «Этноцентризм как социальное явление», «Особенности межнациональной семьи в КЧР» и др.

Новые учебники обязательно должны быть адекватны новым социальным, этнорегиональным и дидактическим процессам. Необходимы задания дифференцированного характера на основе учета уровня подготовленности, а еще лучше – индивидуальных особенностей, личного этнорегинального опыта студентов.

В целях лучшего методического обеспечения учебного процесса по социологии можно подготовить многочисленные методические разработки занятий, альбомы, стенды с единой тематикой «Народная педагогика», проводить для студентов «круглые столы», научные конференции по актуальным проблемам народной педагогики.

В спецкурсах можно вводить материал о национальных ценностях тех народов, которые проживают на территории Карачаево-Черкесии. Можно разработать практические задания к зачету типа:

- подготовить реферат по теме «Особенности воспитания в семье черкесов»;
- подготовить реферат по теме «Специфика воспитания в семье карачаевцев»;
- подготовить реферат по теме «Казачьи народные обычаи и их воспитание подрастающего поколения» и др.

Тем самым совершенствуются и содержание, и особенности преподавания, и характер взаимодействия студентов и преподавателей на основе принципа регионального подхода.

Средствами установления межэтнических контактов являются персонификация текстов сообщений (лекций, выступлений во время дискуссий...), изложение личных оценок и предпочтений, акцентирование субъективной позиции преподавателя. Эмоционально-доверительное общение возможно в условиях благоприятного эмоционального климата, своеобразного психологического комфорта, который характеризуется такими параметрами неформального общения, как национальная отзывчивость, дружеское участие, взаимоуважение, умение слушать собеседника, преобладание положительных национальных подкреплений.

Все это помогает студентам, во-первых, осознать, что представители других культур и народов в психологическом плане могут очень сильно отличаться от соплеменников, быть готовым к тому, чтобы поведение «чужаков»

не воспринималось ими как нечто странное и дикое, а ценности и нормы чужой культуры не вызывали у них шок. Во-вторых, чтобы именно это осознание позволило им не только признать, но и принять различия, избавиться от предубеждений и негативных стереотипов, сформировать толерантность к культурам самых разных этнических общностей. И в-третьих, чтобы знакомство с этнопсихологическими аспектами культуры чужих народов привело их к лучшему пониманию народа, по отношению к которому они осознают свою принадлежность. Можно только присоединиться к мнению Маргарет Мид, отметившей, что «...как путешественник, единожды вышедший из дома, мудрее человека, никогда не переступавшего собственного порога, так и знание об иной культуре должно обострить нашу способность исследовать с большей настойчивостью, оценивать с большей симпатией собственную» (81, с.95).

Положительный эмоциональный настрой должен сочетаться с высокими требованиями к деятельности, объективностью оценок высказываний.

Мы проверяли влияние использованных нами заданий и методик на студентов КЧГПУ, обратившись к ним с одним вопросом: «Считаете ли Вы включение этнорегионального материала в процесс самостоятельной работы по социологии ненужным, полезным, обязательным?» Результаты ответов представлены в таблице №9.

Таблица №9

ЭТНОРЕГИОНАЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ В СОЦИОЛОГИИ

№	*Характер ответов*	*Не нужен*		*Полезен*		*Обязателен*	
		до	*после*	*до*	*после*	*до эксперимента*	*после эксперимента*
	Количество ответов	52	12	23	41	11	53

Мы видим кардинальную динамику в оценках роли этнорегионального материала для самостоятельной работы студентов. Они его очень высоко

оценивают в конце опытно-экспериментальной работы, и большинство из них стали считать, что его включение в процесс самостоятельной работы студентов обязательно.

Об этом же свидетельствуют и предпочтения, т.е. познавательный интерес студентов. Так, более 40% студентов выбрали для написания своих самостоятельных заданий-рефератов темы с этнорегиональной тематикой.

Еще одно условие – смена позиции преподавателя в учебном процессе. Главной его задачей становится не передача знаний, а организация деятельности студентов. Преподаватель должен выступать как консультант и организатор среды обучения, а не как «носитель» информации. Неформальный стиль преподавания, по словам представителя школы «гуманистической психологии» Р.Бернса (22), освобождает педагога от утомительной роли всезнайки, но заставляет его принять не менее трудную роль человека, который может ошибаться.

Практический опыт свидетельствует, что личность преподавателя общественных наук, в том числе и социологии, является системообразующим фактором формирования интереса к предмету, познавательной активности. Большое значение имеет самоподача педагога: его энергичность, эмоциональность, четкость и логичность изложения (1).

Профессиональной обязанностью педагога является систематическое повышение научно-теоретического уровня и педагогической квалификации. «Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным и образованным, - писал А.Дистервег. – Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своими собственным воспитанием и образованием».

В свете сегодняшних требований к профессиональным обязанностям с полным основанием можно отнести умение развивать демократический стиль общения со студентами; владение приемами активизации методами приоб-

щения студентов к научным дискуссиям, к развитию познавательной деятельности студентов, в то же время детерминируя активность студента на всех звеньях познания от восприятия до практики. Формы активизации не регламентированы, поэтому преподаватель, творя процедуру обучения «здесь и сейчас», должен владеть теорией, коммуникативной техникой, диалектическим мышлением, методами и технологией научного познания, методами психолого-педагогической диагностики, умением опираться не на объектно-субъектный, а на субъектно-субъектный подход.

На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы мы проверяли эффективность этого условия, его продуктивность. Для этого на занятии все группы студентов, получив задания, должны были за несколько минут подготовить ответы по одной проблеме «Личность». В результате студенты должны были проанализировать учебный материал, спланировать и изложить информацию перед всеми, использовав и проявив разнообразные умения самостоятельной работы. Функции студентов в представленном задании были довольно обширны, так как требовали не только теоретического освоения учебного материала, умения выделить сущностный материал, лаконично изложить, но и проведения небольшой дискуссии в своей группе, подготовки отчета по материалу, выступления с сообщением. Задание выполнялось самостоятельно студентами в каждой микрогруппе. Группы назначали ответственных за выступление перед всем коллективом студентов.

Большее число приемов (проанализировать учебный материал, спланировать информацию, лаконично изложить ее перед всеми, предварительно подготовив отчет и проведя дискуссию) было передано студентам. За преподавателем сохранялась вспомогательная функция. Студентам тем самым была передана полная свобода действий.

Наш проверочный эксперимент одновременно решал и некоторые преобразующие задачи.

Выдвижение целей своей деятельности, использование самими студен-

тами разнообразия методов обучения превращали студента в субъект организации учебного процесса, а каждую личность – в организатора процесса обучения.

Критериями оценивания стали интерес студентов к социологическому знанию. Уровень педагогической подготовленности (качество знаний) студентов, активность в овладении социологическими знаниями, которая проверялась по количеству обращений студентов за консультациями (3 балла получали студенты, работающие по подсказке; 4 балла получали те студенты, которые работали как самостоятельно, так и по подсказке; 5 баллов получали студенты, работающие без посторонней помощи). Интерес проверялся с помощью выбора студентами заданий на проявление самостоятельности:

5 баллов получали студенты, самостоятельно подготовившие индивидуальный отчет о групповой деятельности студентов и изложившие его перед группой;

4 балла получали студенты, сумевшие сочетать групповую, коллективную и индивидуальную работу, успешно участвовать в общеколлективной дискуссии;

3 балла получали студенты, ограничившие свою деятельность составлением плана работы или выдвижением общих целей работы.

Таблица №10

УРОВЕНЬ ИНТЕРЕСА И АКТИВНОСТИ

БАЛЛЫ	***КОЛИЧЕСТВО СТУДЕНТОВ***			
	ИНТЕРЕС		***АКТИВНОСТЬ***	
	Экспериментальная группа	***Контрольная группа***	***Экспериментальная группа***	***Контрольная группа***
5	31%	5,3%	28%	18%
4	35,5%	16,2%	37%	35%
3	28,8%	65,6%	30%	38%
2	4,7%	12,9%	5%	9%

График №2

УРОВЕНЬ ИНТЕРЕСА К СОЦИОЛОГИИ

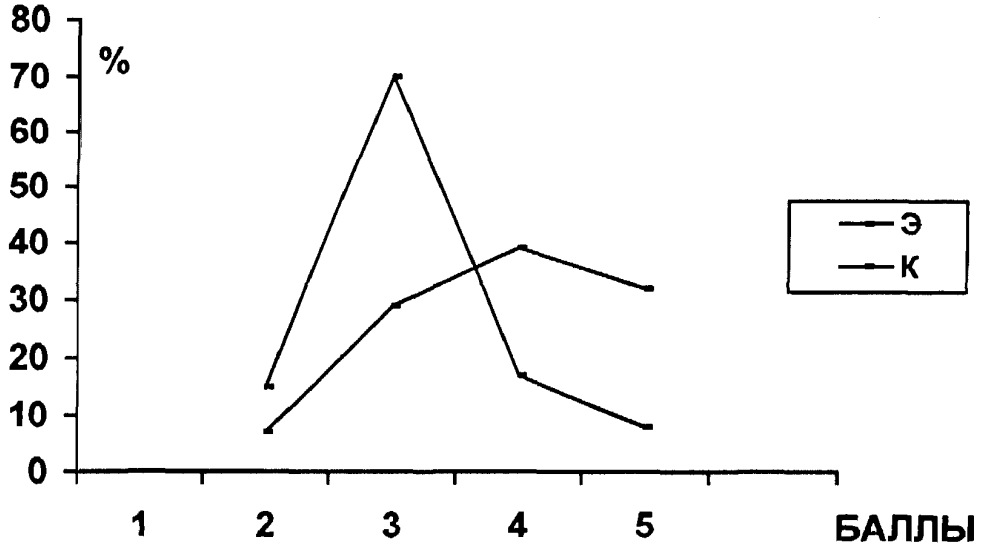


График №3

УРОВЕНЬ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

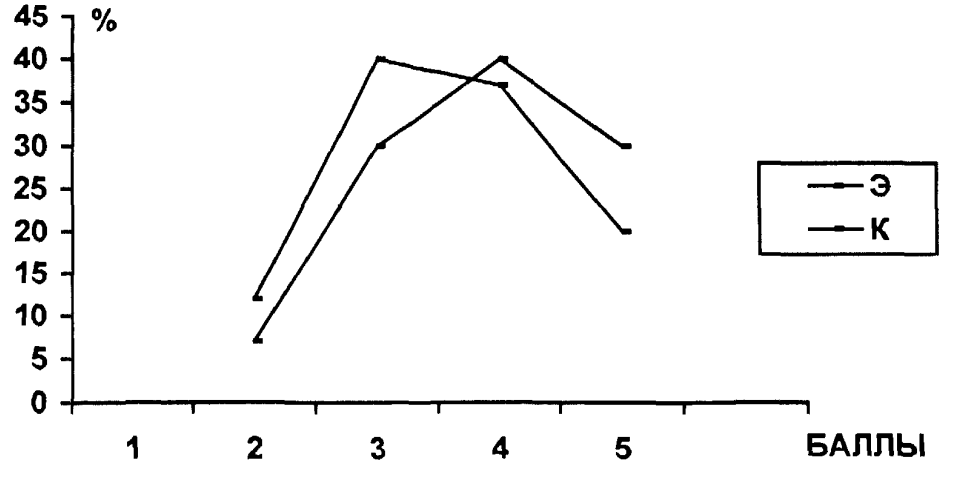


Таблица и графики убедительно доказывают, что уровень подготовленности студентов по критериям «активность» и «познавательный интерес» в

экспериментальной группе по высоким показателям и оценкам значительно выше. И наоборот, низкий уровень показали студенты контрольной группы. Также таблица показывает, что качество усвоения знаний темы в экспериментальной группе выше. Таким образом, внедрение в комплексе условий эффективности самостоятельной работы студентов доказывает их положительное влияние на интерес и активность.

Кроме перечисленных условий, мы в этой и предшествующей главе рассмотрели и другие. Их можно подразделить на 2 большие группы: субъективные и объективные.

В качестве ведущего вывода по главе мы обосновываем и представляем модель педагогических условий эффективности самостоятельной работы в процессе изучения социологии, которая включает:

I группу: объективные: сочетание традиционных и инновационных, индивидуальных, групповых и коллективных методов обучения; учет специфики изучаемого предмета (социологии) на основе стратегии реализации целей в соответствии с целями вуза, обусловленными заказом общества; гуманизация обучения, исключение жесткого руководства познавательной деятельностью студентов, переход к субъект-субъектной парадигме обучения; факультетское и кафедральное планирование в соответствии с Госстандартами, хорошая материально-техническая база; создание целостной системы контроля знаний студентов; усиление практической направленности материла; опора на нагрузку, характер и направленность самостоятельной работы студентов; использование проблемности в изучении социологического материала.

II группу: субъективные: знание уровня подготовки студентов к самостоятельной работе; целеполагание знаниевых умений, которые должны быть сформированы у студентов в процессе изучения социологии; ориентация на самокритичность, рефлексию студентов; использование уникального, интересного, яркого материала; использование резервных возможностей личности студента; опора на этнорегиональный подход.

Наиболее существенные результаты, полученные автором, заключаются в следующем:

1. Проанализированы состояние и перспективы использования современных стимулов обучения, среди которых нами выделены 3 группы:

стимулы учета, специфики предмета и социологического интереса; стимулы, связанные с активизацией познавательной деятельности студентов; стимулы, определяющие отношения в студенческой аудитории.

2. Доказано, что самостоятельная деятельность студентов в условиях современного образования меняет свою структуру, совершенствуется и обогащается новыми компонентами, тенденциями и особенностями.

3. Обосновано, что стимулирование методической системы обучения студентов самостоятельной работе происходит под влиянием педагогических условий, среди которых наиболее значимыми являются: необходимость сочетания традиционных и инновационных методов обучения, учет специфики изучаемого предмета, факультетское, кафедральное планирование на основе госстандартов, гуманизации обучения на основе этнорегионального подхода, знание уровня подготовки студентов к самостоятельной работе, ориентация на рефлексию студентов.

4. Охарактеризованы уровень подготовленности современных

студентов к самостоятельной работе, цели, содержание и особенности ее стимулирования, выделены и описаны внутренние и внешние свойства этих процессов, противоречия и факторы, лежащие в основе стимулирования у студентов активности и интереса к социологии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, вышеизложенный материал позволяет утверждать, что высшая школа на всех этапах ее развития основной своей целью рассматривала подготовку специалиста, способного совершенствовать свои профессиональные качества, воспроизводить и расширять социальные условия жизни общества, его культуру, накапливать и создавать новые ценности и знания.

Однако эта социальная функция высшей школы – формирование и развитие творческой личности специалиста – на определенном этапе деформировалась, девальвировалась и утратила свое основное содержание. Высшая школа постепенно стала терять свои творческие функции.

Процессы демократизации, гуманизации социально-экономической и духовной жизни общества по-новому поставили вопрос о человеке. Личность человека формируют, как известно, те социальные условия, в которых он вырастает. Современный студент находится в сложнейших условиях возникших противоречий между человеком и научно-техническим прогрессом, противостояния различных, отрицающих друг друга ценностей, идеалов, целей, социальных миров. Традиционная система образования, рассчитанная на бесконфликтное формирование личности специалиста, оказалась несостоятельной в решении новых задач, поэтому понадобилась новая концепция образования и воспитания, новая психолого-педагогическая стратегия, основу которой составляет теория гуманистической педагогики и психологии.

Новая концепция образования направлена прежде всего на раскрытие и развитие способностей человека, на создание условий и формирование способностей к самообразованию, самовыражению, к самостоятельной работе и самостимулированию.

Большую роль в решении этих задач играют механизмы взаимодействия личности и общества, что является основой понимания процесса взаимодействия личностей как объектов-субъектов этих отношений. Понимание

этих процессов позволит студентам определить пути развития современных социальных явлений, свое место в этих процессах, понять свое значение в жизни общества, т.е. поможет студенту познать себя.

Несмотря на объективное совпадение возможностей и практической значимости социологии с потребностями студентов в самопознании и самореализации, практика показывает, что познавательная деятельность на занятиях социологии не исчерпывает полностью потенциальную активность студентов.

Как показало исследование, познавательная активность зависит от сформированности интереса к изучению социологии. Эмоциональная реакция личности, вызванная стремлением удовлетворить возникшую под влиянием конкретной ситуации потребность, приводит к образованию социальной установки – активной готовности к удовлетворению возникшей потребности. Установка на ее реализацию связана с обостренным ожиданием личности в удовлетворении актуализированной потребности. Чем активнее идет этот процесс, тем целенаправленнее формируется мотив познавательной самостоятельной активности, а значит, полнее используются образовательные и воспитательные потенции социологии. Поэтому мы и поставили перед собой цель выявить пути совершенствования, развития личности студента в процессе обучения социологии посредством совершенствования методов самостоятельной работы и учета условий эффективного ее стимулирования.

В исследовании нами выделены важнейшие особенности социологии, среди которых: общественная направленность ее содержания, трудности в его реализации, рассогласование между сформировавшимся школьным типом деятельности по общественным наукам и новым отношением студента к его будущей профессии и др. Эти особенности оказывают существенное влияние на стимулирование как ценностно-мировоззренческих ориентаций, так и на познавательную, в том числе самостоятельную, деятельность студентов.

Мы рассмотрели анатомо-физиологические, психологические, философские, педагогические основы стимулирования самостоятельной деятельности студентов и определили цели, содержание, наиболее оптимальные методы ее стимулирования. Анализ материалов, полученных от студентов и преподавателей, анализ психолого-педагогических источников позволил смоделировать систему стимулов изучения социологии в процессе самостоятельной работы и выделить в этой системе 3 группы:

1. Стимулы учета специфики предмета и социологического процесса в обучении.
2. Стимулы, связанные с активизацией познавательной деятельности.
3. Стимулы, определяющие отношения в студенческой аудитории.

В ходе работы мы пришли к следующим выводам:

1) Познавательная деятельность обусловлена целым комплексом факторов, среди которых особое место занимает познавательная самостоятельная активность студентов, как цель, средство и условие развития познания.
2) Основу развития личности в процессе изучения социологии составляют объективно совпадающие познавательные возможности, потребности студентов, направленные на социализацию личности и содержание, цели и задачи курса «Социологии», создающие теоретический фундамент этого процесса. Поэтому возможность повышения воспитательного эффекта изучения социологии мы искали прежде всего в повышении эффективности методов стимулирования познавательной активности и самостоятельной работы студентов.
3) Руководствуясь положением о том, что выбор методов стимулирования всегда конкретен и определяется особенностями и результатами совместной деятельности – сотрудничества педагога и студента, мы выделили в качестве наиболее эффективных те, которые стимулируют гуманизм отношений педагога и студента как субъектов

познавательной деятельности: методы повседневного общения, методы «малых групп», методы обучения студентов приемам самостоятельной работы, субъективно-прагматические методы, методы контроля и учета знаний, совокупным результатом которых является формирование самостимулирования студентов и др.

4) Мерой активности, творчества, инициативности в обучении социологии является самостоятельная работа как направленная учебная и научно-исследовательская деятельность студентов, осуществляемая под воздействием планирования и управления со стороны вуза, кафедр и отдельных преподавателей, внутренних побуждений личности, ее ценностных установок и ориентиров. Наиболее эффективными методами ее организации являются групповые, коллективные методы: консультации, «деловые игры», групповые рефераты и т.д., т.е. такие, которые обеспечивают активизацию каждого студента при максимальном использовании педагогического потенциала всего коллектива студентов. Успех организации самостоятельной работы во многом зависит от умения преподавателя организовать мыслительную деятельность студентов, от его авторитета, от знания индивидуальных особенностей студентов.
5) Несмотря на многообразие форм руководства познавательной деятельностью студентов, можно выделить общие сущностные моменты ее организации. К ним относятся: взаимодействие преподавателя и студента на принципах партнерства; осуществление обратной связи, позволяющие повысить результативность познавательной деятельности не только студента, но и преподавателя, планирование и систематический контроль самостоятельной работы студентов, хорошая материально-техническая база.
6) Основными дидактическими условиями эффективности познавательной деятельности являются: использование резервных возмож-

ностей личности студента; разработка стратегии реализации целей изучения социологии в соответствии с целями вуза, обусловленных социальным заказом общества, сочетание индивидуальных и коллективных, традиционных и инновационных форм и методов организации самостотельной деятельности студентов в соответствии с их индивидуальными возможностями; переход к субъект-субъектной педагогической парадигме; гуманизация форм и методов обучения и самостоятельной работы.

Эти и другие условия мы систематизировали в две группы: объективные и субъективные. Но подробно мы изучили некоторые из них.

Среди них – опора на уровень подготовленности и прежде всего на предшествующий опыт самостоятельной работы студентов; сочетание традиционных и инновационных методов обучения; субъект-субъектная основа познавательной, в том числе самостоятельной, деятельности студентов; целостная система контроля знаний студентов; этнорегиональный подход в процессе обучения социологии. Остальные условия также рассмотрены нами, хотя и не столь детально, и в дальнейшем мы попытаемся доказать и их эффективность.

Полученные результаты подтверждают нашу рабочую гипотезу о том, что активизация познавательной деятельности студентов в процессе изучения социологии возможна на условиях перевода деятельности студентов с объективно-субъектной на субъектно-субъектную основу при максимальном использовании индивидуальных возможностей студентов, сочетании традиционных и инновационных, индивидуальных и групповых форм деятельности, использовании этнорегионального подхода, постоянного повышения и совершенствования уровня самого преподавателя.

В связи с этим, по нашему мнению, целесообразно на первом и последнем занятии по социологии проводить анкетирование среди студентов, которое позволит выявить уровень общесоциологической подготовки познава-

тельных и индивидуальных возможностей и потребностей студентов, а значит выработать необходимую стратегию развития познавательной деятельности как преподавателя, так и студента на период изучения курса социологии. Повторное анкетирование (на последнем занятии), как показала опытно-экспериментальная работа, позволит наметить задачи на перспективу, выявить «узкие», «слабые» места как личностного потенциала студента и преподавателя, так и самого процесса обучения; в проведении занятий отдавать предпочтение диалоговому обучению как наиболее соответствующему решению задачи активизации познавательной деятельности студентов.

Сформулированная нами гипотеза потребовала обращения к новейшим, наиболее обобщенным системам подготовки учителя. Наиболее соответствующим нашим задачам, а также современным, демократическим и гуманистическим тенденциям мы посчитали контекстный подход.

Контекстный подход является одним из приоритетных инновационных направлений. На его основе можно интегрировать учебную и профессиональную деятельность студентов, деловой и учебный компоненты, содержание и технологии их познавательной деятельности, региональный и федеральный компоненты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. - М.:1990, 143 с.
2. Абульханова–Славская К.А. Деятельность и психология личности – М.: Наука, 1980, 236 с.
3. Аветисов Н.А. О системологическом подходе в теории оценки и управления качеством образования. // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. - М.: 1995, с.65-69.
4. Аджиева М.М. Стимулирование познавательной деятельности учащихся на основе регионально-топонимического материала. – Дисс...канд.пед.н. – Карачаевск: 1999 г., 189 с.
5. Айнштейн В. И снова о приоритетах. // Альма-матер. 1994. №2. с.42.
6. Активизация форм и методов развития духовной культуры личности студента. – Вологда: 1991, 126 с.
7. Алейников А.Г. О креативной педагогике. //Вестник высшей школы. 1989. №12, с.12-16.
8. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988, с.238.
9. Аникеева Н.П. Воспитание игрой. - М.: Просвещение, 1987, 143 с.
10. Анисимов Н.М. Обучение студентов решению инновационных задач. /Педагогика, 1998, №4, с.59-62.
11. Арабов И.А., Койчуев А.Д. Эволюция инвариантного и национально-культурного в менталообразующих ценностях семейной педагогики. //Этнос, культура, образование в контексте современных социально-педагогических реформ. Карачаевск: 1998, с.6-9.
12. Арабов И.А., Пучкина Г.Ю. Этнопедагогика. – Карачаевск: 1999. 215 с.
13. Артемьева Г.Н. Технология речевой подготовки студента педвуза. Автореф.дисс.канд.пед.н. – Курск: 1998, 21 с.

14. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. - М.: 1976, 200 с.
15. Атапкина О.Л. Проблемы оценки качества образования в общеобразовательной школе. // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. 5-й симпозиум. - М.: 1996, 211 с.
16. Бабанский Ю.К. Педагогическая наука и творчество учителя. /Сов. педагогика. 1987, №2, с.55-59.
17. Байденко В.И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние. - М.: 1998, 248 с.
18. Байчоров К.У. Образовательный стандарт как основа разработки новых технологий подготовки специалиста. Автореф.дисс... на соискание докт.пед.наук. – С-Пб.: 1997, 30 с.
19. Батищев Г.С. Диалектика творчества. - М.: 1984, 209 с.
20. Белич В.В. Соотношение основных видов деятельности в обучении. – Челябинск: 1987, 34 с.
21. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1999, 209 с.
22. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, - 1986, с.317.
23. Блимготова М.И. Развитие художественных способностей у младших подростков на занятиях по декоративно-прикладному искусству. Автореф. дисс.. канд.пед.н. – Карачаевск: 2000, 22 с.
24. Борлакова Б.М. Формирование у старшеклассников потребности в создании семьи и воспитании детей. Дисс...канд.пед.наук. – Карачаевск: 1999, 22 с.
25. Боташева Х.Х. Преемственность этнокультурных традиций межпоколенных отношений в педагогике карачаевского народа. Дисс...канд.пед.наук. – Карачаевск: 2000, 22 с.

26. Бурдье П. Система образования и система мышления //Высшее образование в России. - 1997. №2. с.119-126.
27. Вайн В. О педагогике сотворчества //Вестник высшей школы. - 1991. №5. с.41-44.
28. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: 1991, 207 с.
29. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении. //Вопросы психологии. – 1997. №3, с.14-17.
30. Высшая школа в зеркале общественного мнения.//Обзор социологических исследований. – М.: НИИВШ. 1989.
31. Гаврилюк В.В. Методологические основы синтеза современных дидактических систем //Развивающее обучение в вузе. - Тюменский Г.У. 1983 г., 208 с.
32. Галенко С.П. В ожидании образовательной революции: проблемы смысла и понимания // Альма-матер. 1997. №6. с.6-13, с.28-30.
33. Галенко С.П. Философские проблемы развития образования в XXI в. // Сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика. - М.: 1994, с.28-30.
34. Гервер В.Л. Развитие творческой практической деятельности. Дисс...докт.пед.н. - М.: 1992, 33 с.
35. Гершунский Б.О. Образовательные аспекты исследования российского и американского менталитета. //Сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика. - М.: 1994, с.22-25.
36. Гильманов С.А. Диагностика качеств творческой индивидуальности педагога. - Изд. Тюменского госуниверситета: 1998, 98 с.
37. Гиреева Л.Д. Отечественные педагогические инновации 60-80 гг. XX в. //Педагогика, 1995, №5, с.83-89.
38. Глотова Т.А. Творческая одаренность личности. Проблемы и методы исследования. – Екатеринбург: 1992.

39. Гмурман В.Е. Внедрение достижений педагогики в практику. - М.: 1981.
40. Гнатко М.М. Проблемы креативности и явление подражания. - М.: 1994.
41. Гоноболин Ф.Н. Очерки психологии советского учителя. - М.: 1951, 156 с.
42. Гордин Л.Ю. Теория и практика педагогического стимулирования. Дисс...докт.пед.н. – М.: 1979, 390 с.
43. Горелова Г.Г. Педагогические условия подготовки студентов и творческой профессионально-педагогической деятельности во внеаудиторной исследовательской работе. Автореф.дисс...канд.пед.наук. - Челябинск: 1983, 23 с.
44. Горовая В.И. Высшее педагогическое образование. Проблемы и перспективы. – Ставрополь: СГПУ, - 1995, 160 с.
45. Государственный образовательный стандарт высшего образования. - М.: 1995.
46. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – С-п-Б.: 1994, 180 с.
47. Грищенкова Г.Р. Педагогические условия формирования музыкально-эстетической культуры у студентов педвуза. Автореф. дисс...канд.пед.наук. – М.: 1997, 21 с.
48. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М.: Педагогика, 1972, 239 с.
49. Димов В.М., Лесная Л.В. Актуальные проблемы образования //Социально-политический журнал. 1995. №2. с.169-182.
50. Есипов Б.Н. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М., 1961, 217 с.
51. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. //Инновационные процессы в образовании. – Тюмень: 1990, с.6-12.
52. Жалин В.А. Социально-экономические проблемы образования... - М.: 1979, 210 с.
53. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: 1988, с.56.

54. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М.: 1980, 96 с.

55. Закон РФ «Об образовании». – М.: 1992, 15 с.

56. Зеньковский В.В. Психология. – М.: 1995, 287 с.

57. Зиммель Г. Область деятельности социологии. Пер. с нем. //Вестник Московского университета. Серия 18. - Социология и Политология, - 1996. №2. с.114-123.

58. Иванова С.В. Педагогические условия гуманизации процесса обучения учащихся. Авторер. дисс...канд.пед.наук. - М.: 1998, 21 с.

59. Игра детская. Пед.словарь. - М.: 1960, т.I, 774 с.

60. Игра дошкольника. Составитель Зворыгина Е.В. – М.: Просвещение, 1989, 230 с.

61. Идиатуллина В.С. Многомерная квалиметрия обученности. // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России. 5-й симпозиум. - М.: 1996, с.51-52.

62. Ильин В.В. Постклассическое обществознание: каким ему быть? // Социологические исследования, 1992. №10. с.37-43.

63. Ильина Т.А. Педагогика. – М.: 1984, 495 с.

64. Инновационное обучение. Стратегия и практика. Под ред. В.Я.Ляудис. – М.: 1994, 203 с.

65. Интенсификация творческой деятельности студентов. Под ред. В.И.Андреева, Г.Мельхорна. – Казань: 1990, 215 с.

66. Ирина В.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции. – М.: Наука, 1978, 140 с.

67. Исаев Е.И. Проблемы проектирования психологического образования педагога. //Вопросы психологии, 1997, №6, 18-22 с.

68. Исхаков Б.И. О концепции непрерывного народного образования. – М.: 1989.

69. Капица С.П.. Курдюмов С.П., Малинецкий Г.П. Синергетика и прогнозы будущего. – М.: Наука, 1997, 124 с.

70. Карпеченко Н.Г., Прокофьева С.В. //Активизация форм и методов развития личности студента. – Вологда: 1991.

71. Катрич Е.В. Проблемы формирования культуры межнационального общения. //Этнос, культура, образование в контексте современных социально-педагогических реформ – Карачаевск: 1998, с.179-182.

72. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике. Дисс...докт.пед.наук. - М.: 1994, 342 с.

73. Ковалева Г.С. Мониторинг качества образования на основе образовательных стандартов //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. VII – симпозиум. Книга I. - М.: 1998, с.80-81.

74. Койчуева А.С. Формирование ценностных ориентаций старшеклассников в национальной школе. Автореф.дисс...канд.пед.наук. – Карачаевск: 2000, 23 с.

75. Колесников Л.Ф., Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. - М.: 1991.

76. Комаров М.С. О принципах построения курса социологии для вузов //Социологические исследования. 1993. №5. с. 14-21.

77. Комплексность и преемственность в формировании духовной культуры будущего учителя. – Вологда: 1989, 125 с.

78. Кущетерова Ф.Т. Изучение этнопедагогики в вузе как средство формирования национального самосознания студентов. – Карачаевск: 2000 г., 115 с.

79. Лапкин М.М., Яковлева Н.В. Мотивация учебной деятельности... //Психологический журнал, 1996, №4, с.134-140.

80. Леоненко О.В. Слово о гуманизме //Общественные науки и современность. 1991 №6. с. 24-30.

81. Леонтьев А.А. Психология общения. - М.: 1997.

82. Литвинова Н.В. Социально-экономические проблемы развития общеобразовательной и профессиональной школы. - М.: 1985, 210 с.
83. Лында А.С. Самостоятельная работа и самоконтроль в учебной деятельности старших школьников. – М.: 1972, 156 с.
84. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия студентов вуза //Психологический журнал. 1996 №4, т.17. с.134-140.
85. Макаев В.В. Опорные конспекты по истории педагогики. – Пятигорск: 1994, 120 с.
86. Макаев В.В. Педагогика для переводчиков. – Пятигорск: 1996, с.121.
87. Макаев В.В. Педагогика. – Пятигорск: 1992, ч.I, 214 с.
88. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972, - 189 с.
89. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975, 288 с.
90. Методические рекомендации к самостоятельной работе студентов при практическом анализе текстов в курсе истории русского литературного языка. – Ставрополь: СГПИ. 1992.
91. Методологические проблемы научного познания. Сборник научных трудов. – Новосибирск: Наука. Сиб.отделение. 1977, 347 с.
92. Методологические проблемы развития педагогической науки /Под ред. Г.Р. Атутова, М.Н.Скаткина, Я.С.Турбовского. – М.: Педагогика, 1985, 240 с.
93. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988.
94. Наумов Ю.К. Активность субъекта в познании. - М.: 1969, 88 с.
95. Наумченко И.Л. Самостоятельная работа в системе непрерывного образования. //Педагогика, 1991, №5, с.19-22.
96. Ожегов С.И. Словарь русского языка. - М.: 1986, 796 с.
97. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М.: 1990, 280 с.
98. Организация самостоятельной работы студентов. – Л.: ЛГУ, 190 с.

99. Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения общественных наук. Межвузовский сборник. - М.: 1979, 120 с.

100. Орлов Ю.М. Как определить эффективность учебной работы. //Вестник высшей школы, 1986, №6, с.12-15.

101. Педагогика /Под ред. Ю.К.Бабанского - М.: 1983.

102. Педагогика высшей и средней социальной школы. Вып.1 Пискунов М.У. – Минск: 1987, 526 с.

103. Педагогика наших дней. – Под ред. В.П.Бедерхановой. – Краснодар: 1989, 416 с.

104. Педагогика. Под ред. П.И.Пидкасистого. – М.: 1996, 602 с.

105. Педагогическая культура, общественные науки, социальная практика. Социологический очерк //Вестник высшей школы, 1989. №10, с.13-18, №11, с.13-16.

106. Педагогическое стимулирование познавательной активности школьников. – Йошкар-Ола: 1975, 110 с.

107. Платонов К.К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1982.

108. Подласый И.П. Педагогика. – М.: Просвещение, 1996, 631 с.

109. Познавательные действия в современной науке. - Минск: Наука и техника, 1987, 125 с.

110. Познавательные процессы и способности в обучении /Под ред. В.Д.Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990.

111. Полонский В.М. Критерии теоретической и практической значимости исследований. //Советская педагогика, 1988, №11, с.37-38.

112. Полуянов Е.А. Оценка развития комбинаторных способностей. //Вопросы психологии, 1998, №3, с.98-102.

113. Полуянов Е.А. Соотношение учебной деятельности и творчества детей на занятиях изобразительным искусством //Вопросы психологии, 1998, №5, с.99.

114. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. - М.: 1993, 64 с.

115. Пономарев В.Д. Введение в игровую технологию учебно-воспитательной деятельности современной школы. – Кемерово: 1997, 293 с.

116. Пономарев Я.П. Психология творчества и педагогика. - М.: 1972, 293 с.

117. Попов А.И. Психология самодеятельного творчества студентов. – Казань: 1990, 185 с.

118. Попов А.И. Технология и творчество. // Народное образование, 1995, №6.

119. Посталюк Н.Ю. Дидактическая система развития творческого стиля, деятельности студентов. Дисс...докт.пед.наук. – Казань: 1993, 334 с.

120. Проблемы психологии образования. Под ред. А.А.Вербицкого. - М.: 1994, 218 с.

121. Пряникова В.Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20-30-годы). - М.: 1994.

122. Пряникова В.Г. Становление и развитие концепции педагогического стимулирования в теории советской педагогики // Дисс...докт.пед.наук. – М., 1993, 450 с.

123. Психологический словарь. – М.: Просвещение, 1983, 448 с.

124. Психология и педагогика. Под ред. В.Н.Мясищева. – Л.: 1957, 25 с.

125. Развивающее обучение в вузе. – Тюмень: Государственный университет, 1983, 213 с.

126. Развитие творческой активности в учебной научно-исследовательской и социально-политической деятельности. // Сборник научных трудов. - М.: НИИВШ, 1990, 80 с.

127. Развитие творческой активности студентов. Опыт, проблемы, перспективы. – Воронеж: 1991, 180 с.

128. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. - М.: 1993, 194 с.

129. Российская педагогическая энциклопедия. Под ред. В.В.Давыдова - М.: 1993, 608 с.

130. Руткевич М.Н. Диалектика и социология. - М.: 1980, 191 с.

131. Сагатовский В.Н. Деятельность как философская категория. //Вестник высшей школы. - 1998, №2, с.54.

132. Саранцев Г.И. Познавательная самостоятельность будущего учителя //Педагогика. - 1995, №4, с.32-34.

133. Сластенин В.А., Подымова Л.Я. Педагогика инновационной деятельности. - М.: 1997, 308 с.

134. Словарь иностранных слов. Под ред. И.В.Лехина и проф. Ф.И. Петрова – М.: 1955, 856 с.

135. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. - М.: 1995, 320 с.

136. Смолкин А.М. Методы активного обучения. - М.: 1991, 215 с.

137. Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М.: Наука, 1988.

138. Соловьенко К. В поисках синтеза //Высшее образование в России. 1998. №1, с.52-61.

139. Социокультурные факторы в развитии высшего образования //Шаповалов В.К. Высшее образование в системе культуры. – Ставрополь, 1996, С.22-41.

140. Социологическое образование в высшей школе // Социологические исследования. - 1992, №10, с.20-29.

141. Социологическое образование: точки роста // Социологические исследования. - 1993, №5, с.21-33.

142. Столин В.В. Диалоговая природа самосознания личности. Дисс...докт.психол.наук. - М.: 1985, 420 с.

143. Тарасюк В.Н. Теоретические основы педагогического стимулирования. – Карачаевск: 1998, 148 с.

144. Тарасюк В.Н. Теоретические основы педагогического стимулирования. Дисс...докт.пед.наук. - М.: 1997, 348 с.

145. Тростановский Ж.С.. Эпштейн А.И., Кудепко С.М. Вузовское обществознание глазами студентов // Социологические исследования. - 1992, №2, с.96-97.

146. Тумачев В.В. Учительство в ситуации социально-политических перемен. - Спб: 1995, 150 с.

147. Турченко В.Н. Социологические исследования и НОТ // НОТ учителя. – Новосибирск: 1969, 109 с.

148. Учитель крупным планом /Под ред. С.Г.Вершиловского. – 1991, 182 с.

149. Фетисов В.Я. Специфика социологии как науки и учебной дисциплины // Социально-политический журнал. - 1992, №9, с.12-22.

150. Формирование и развитие творческой активности студентов. – Воронеж: 1991.

151. Хмель Т.А. Концепция самоуправляемого обучения в дидактике высшей школы США //Сравнение систем высшего образования сравнительная педагогики. - М.: 1994, 185 с.

152. Хараш А.У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды. //Вопросы психологии. - 1997, №4.

153. Хроменков Н.А. Ускорение и реформа общеобразовательной школы. - М.: 1988, 192 с.

154. Чирков Г. Познавательная активность студентов //Высшее образование в России. 1995, №1, с.117-119.

155. Шадриков М.Н. Мышление школьника. – М.: Учпедгиз, 1963.

156. Шамардин В.Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем. //Педагогика, 1995, №4.

157. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: 1974, 209 с.

158. Шамова Т.И. Проблема изучения и внедрения передового педагогического опыта. //Советская педагогика, 1975, №4.

159. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения в 4-х томах. Под ред. Каирова И.А., Скаткина М.Н. - М.: 1964, том. 2, с.73.

160. Шварц И.Е. Педагогика школы. – Пермь: 1968, 282 с.

161. Шевелева С.С. Открытая модель образования /Синергетический подход/ Изд. «Магистр». - М.: 1997 48 с.

162. Шевченко Г.И. Подготовка студентов и постановка творческих задач в процессе обучения //Теория и практика высшего педагогического образования. - М.: 1987, с.108-112.

163. Шиянов Е.Н., Котова И.Б. Идея гуманизации образования в контексте отечественных теорий личности. – Р-н-Д.: 1995, 311 с.

164. Щепальский Я. Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969, 250 с.

165. Щербич Л.И., Серегина И.И. Квалиметрия и стратегия высшего образования России /Методологический аспект/. //Квалиметрия человека и образования: методология и практика. V симпозиум. - М.: 1996, с.48-50.

166. Щукина Г.И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. - М.: 1984, 60 с.

167. Щукина Г.И. Познавательный интерес как педагогическая проблема. Дисс...докт.пед.наук. - М.: 1969.

168. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986, 208 с.

169. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов //Педагогика и психология: Знание. - М.: 1990, 54 с.

170. Щуркова Н.Е. Педагогические технологии. - М.: 1994, 250 с.

171. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. - М.: 1998, 253 с.

172. Щепаньский Я. Элементарные понятия социологии. – М.: Прогресс, 1969, 250 с.

173. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: 1978, 360 с.

174. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996, 342 с.

175. Эркенова М.А. Технологические основы игрового стимулирования в педагогике. Дисс…канд.пед.наук. – Карачаевск: 2000, 204 с.

176. Этнология /Под ред.Г.Е.Маркова, В.В.Пименова. – М.: Наука, 1994, 311 с.

177. Этнопсихология, Т.Стефаненко. – М.: 1999, 320 с.

178. Юсуфбекова Н.Р. О педагогической инноватике. //Педагогика, 1991, №1.

179. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. - М.: 1991.

180. Яковлев В.А. Направления развития высшего образования в зарубежных странах. //Актуальные проблемы зарубежной высшей и средней специальной школы: экспресс-информация. Вып. 3. – М.: НИИ ВШ, 1989, 45 с.

181. Яковлев В.А. Методические задачи кафедры общественных наук в области организации самостоятельной работы студентов. //Организация самостоятельной работы студентов в процессе изучения общественных наук. – Л.: 1989, 82 с.

182. Яковлев В.А. Теория и практика инновационной подготовки учителя в высшей педагогической школе. Дисс…докт.пед.наук. – Майкоп: 2000 г., 368 с.

183. Яковлев В.А. Учить творчеству. // Народное образование. – 1983, №12, 29-30 с.

184. Яковлева Н.М. Формирование исследовательских умений у студентов педагогического вуза. Дисс…канд.пед.наук. – Челябинск: 1977, 190 с.

Иностранные источники

185. Грайф З. Обучение самоорганизации. Развивающий подход. // Иностранная психология, том 2, №1, 1994, с.24

186. Хайдеггер М. Феноменологическое осмысление современной культуры и проблемы образования. //Философия образования для XXI века. - М.: 1992, с.125.

187. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973, 343 с.

188. Швейцер А. Формы знания и образование. // Избр. произведения. - М.: 1994, с.21.